

3 EDITORIALE

STUDI

- 23 Giorgio Bocca
Appunti per una pedagogia del lavoro
- 37 Piero Carducci
La direzione strategica della Formazione Professionale (1^ parte)
- 49 Angelo Ferro
Dopo Maastricht (1^ Parte)
- 61 Pina Del Core
Adolescenti e senso della vita
- 77 Guglielmo Malizia – Sandra Chistolini – Vittorio Pieroni – Umberto Tanoni
La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, aziende e Formatori – Risultati di una ricerca (1^ parte)

VITA CNOS

- 137 AA.VV.
Evoluzione tecnologica e Professionale nel Comparto Grafico in Piemonte

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 153 Rosario Salerno (a cura)

Uno dei problemi più gravi, che ha colpito il nostro Paese è rappresentato dalla disoccupazione. Stando ad un rilevamento della CEE, il tasso di disoccupazione sul totale della forza lavoro dal 1988 si è collocato oltre il 10% e raggiungerà il 10,8% nel 1994. È appena al di sotto del tasso globale dell'Europa Comunitaria (nel 1993 dell'11,0%; nel 1994 si prevede dell'11,4%), ma confrontato con quello degli Stati Uniti (nel 1993 del 7,2%; nel 1994 del 7,0%) e con quello del Giappone (nel 1993 del 2,2%; nel 1994 del 2,3%) rivela la gravità del fenomeno. Siamo nel pieno della bufera. In un solo colpo vengono annullati i traguardi raggiunti su questo fronte nel corso del decennio appena trascorso. Ogni giorno fonti imprenditoriali e sindacali denunciano inquietanti previsioni occupazionali. Ogni giorno aumentano i settori in crisi: vanno dalla siderurgia alla cantieristica, dalla metalmeccanica all'informatica, dall'industria automobilistica a quella chimica, dall'agricoltura al turismo.

Le crisi occupazionali emergenti coincidono in genere con i più antichi poli industriali di base, come l'area di Genova, Torino, Porto Marghera, e con i poli chimici o metallurgici della Sicilia, della Sardegna, della Campania e della Calabria. In qualcuna di queste aree, essenzialmente nel Mezzogiorno, la percentuale dei senza lavoro rischia di mettere in crisi intere comunità.

Una caratteristica nuova della crisi è il fatto che colpisce prevalentemente una classe operaia non giovane, in genere con più di 40 anni, con professionalità non facilmente utilizzabili altrove, e coinvolge lavoratori impiegati, che non riescono ad affrontare la prospettiva della perdita improvvisa del posto di lavoro.

Un aspetto non meno grave del fenomeno è rappresentato dal pericolo che esso possa bloccare l'innovazione in corso nelle aziende sia per i processi produttivi che per l'organizzazione.

Siamo arrivati a sfiorare i tre milioni di disoccupati; la cassa integrazione continua a crescere; le industrie, specie le piccole, chiudono o concentrano le produzioni; è inarrestabile il calo delle commesse e il decremento della produzione.

Il 7% dei lavoratori della grande industria nel 1992 ha perso il posto. Per le piccole e medie imprese si prevede un'ondata di crisi che spazzerà via un gran numero di posti. Secondo il CENSIS i posti a rischio sono 700.000.

Un pò meno catastrofica l'analisi del CNEL.

Al di là delle incertezze statistiche dovute al cambiamento dei metodi di rilevazione dell'ISTAT, in consonanza con quelli della CEE (in sostanza non si conteggiano più i quattordicenni, anche se non vanno a scuola, e le persone che non mettono in atto comportamenti attivi di ricerca del lavoro nel mese precedente la rilevazione), il 1992 chiude con un livello di occupazione di poco inferiore percentualmente a quello del 1991, che è stato l'anno migliore per il mercato del lavoro italiano dal dopoguerra ad oggi. Nella media dell'anno 1992 si può stimare che i posti di lavoro perduti siano stati circa 100.000 con uno sgonfiamento sensibile dell'occupazione terziaria.

Anche i «disoccupati equivalenti», cioè quelli in cassa integrazione a zero ore, nel 1991 sono stati 300.000, nel 1992 hanno raggiunto le 350.000 unità. Nel 1993, se si verificano le previsioni di due trimestri negativi e degli altri due in miglioramento, si andrà a una perdita netta da 80 a 150 mila unità, data la stasi demografica e se si verifica la ripresa della produttività.

Nei prossimi anni il principale problema occupazionale, però, sarà quello di ricollocare gli esuberanti del terziario improduttivo, cioè di muovere un milione di persone da un impiego all'altro.

In questo contesto continuano ad essere gravi i dati riguardanti la

inoccupazione e la disoccupazione giovanile nella fascia di età dai 14 ai 29 anni, che si riferiscono soprattutto ai giovani che escono dal sistema formativo (scuola, formazione professionale, università...) e sono alla ricerca della prima occupazione. La più colpita continua ad essere la componente femminile, il cui tasso di disoccupazione risulta più che doppio rispetto a quella maschile. Così tra le tre grandi aree geografiche (Nord, Centro e Mezzogiorno) perdura il triste primato del Mezzogiorno.

I tassi di disoccupazione giovanile in Italia sono più alti di quelli medi europei, anche perchè, nel nostro Paese, l'accesso al mercato del lavoro avviene in età più precoce, in conseguenza della scarsa capacità di ritenzione del sistema scolastico (Cfr i tassi della dispersione scolastica) e anche di quello della formazione professionale.

E dietro la disoccupazione e la inoccupazione si incrementano i fenomeni della illegalità e della degradazione morale. Nè meno gravi per i giovani le frustrazioni, da cui difficilmente si riprenderanno nella vita. Difatti, il lavoro non è solo un diritto e un dovere, ma è soprattutto un bisogno. Un uomo che non realizza il suo bisogno di lavorare, si indebolisce nella tensione a realizzare il suo destino, nella espressione del suo essere.

La disoccupazione nei vari risvolti pone gravi interrogativi anche al sistema formativo nazionale, non tanto visto come ammortizzatore del fenomeno, quanto come valorizzatore delle risorse umane, che sono il nucleo vincente della ripresa del mercato del lavoro.

Un sistema formativo nazionale unitario

Un'analisi più approfondita della disoccupazione in Italia porta a rilevare delle concause più gravi della stessa recessione economica e conseguente crisi della industria.

Contrariamente agli altri Paesi della Comunità Europea ci troviamo di fronte ad una forza di lavoro di scarso spessore culturale. Il 25% di essa presenta livelli di scolarità non superiori alla licenza elementare. Nonostante il notevole incremento dei tassi di scolarizzazione, i giovani rilevano ancora livelli di istruzione insoddisfacenti. Il 57% dei soggetti attivi della fascia di età dai 20 ai 29 anni dispone solo della licenza media e tra gli occupati dai 16 ai 29 anni il 6% possiede la sola licenza elementare ed il 64% livelli di istruzione non superiore alla licenza media.

A creare tale situazione non è solo il fenomeno della dispersione scolastica che in alcuni indirizzi raggiunge il 40%, ma l'impostazione stessa della Scuola, che favorisce la disaffezione verso lo studio.

I modelli educativi attualmente prevalenti riproducono, con adattamenti marginali, le strategie e le caratteristiche pedagogiche dei precedenti modelli di scuola elitario-borghesi, tesi ad assicurare allo Stato amministrativi esemplari, all'industria intelligenti esecutori ed alla società dei conformisti più o meno consapevoli. La scolarizzazione di massa ha provocato adattamenti funzionali, ma solo una revisione parziale dei contenuti, dei metodi e della organizzazione. Così i profondi cambi culturali, che hanno investito la società, si arrestano alle soglie della Scuola, giustificando alcuni quest'immobilismo come fedeltà alle tradizioni del Paese, che trova nella cultura classica le sue radici.

Perfino la cultura cristiana, pur essendo radicata profondamente nella storia e nell'arte del Paese, trova degli sbarramenti nel nome della neutralità del servizio scolastico e nella asserita difesa della laicità dei valori della nazione.

Dichiarava l'ing. Giancarlo Lombardi: «La cultura di base non vuole configurarsi per noi della Confindustria solo come cultura formale, quella cioè accumulata in ventitrè secoli di civiltà, ma anche come cultura materiale, quella accumulata negli ultimi due secoli, fatta di industrializzazione, di sviluppo del pensiero scientifico, di rivoluzione elettronica, di tecnologie multimediali, di dimensioni tecniche, amministrative e finanziarie».

Come aprirsi a queste esigenze?

Come aprirsi alla cultura del lavoro? Come assumere i contributi delle tradizioni popolari?

Come aprirsi ai nuovi valori?

Il tutto resta affidato all'iniziativa ed al coraggio dei singoli docenti.

Il pedagogista Cesare Scurati evidenzia le radici di questo fenomeno nel fatto che: «la Scuola mantiene, nel profondo della sua natura antropologica, un carattere ben inciso di origine alfabetica, per cui essa nasce fondamentalmente come organo privilegiato della comunicazione-trasmissione della cultura scritta. Le risulta connaturale, quindi, un imprescindibile ricorso alle forme riassuntive, sostitutive, vicarie dell'esperienza reale e corporalmente immediata, e quindi una certa qual distanza inevitabile dal presente nella sua dimostratività ostensiva assoluta».

Inoltre una lettura appena attenta dei programmi ministeriali — com-

presi i cosiddetti programmi Brocca —, dei manuali scolastici, di molte relazioni degli insegnanti evidenzia che essi partono dalla ipotesi che gli studenti abbiano capacità logiche simili a quelle di un adulto esperto in una determinata disciplina. Spesso gli adulti nello stendere un programma o progettare un curriculum fanno riferimento all'immagine della disciplina così come essa è venuta strutturandosi nel corso degli anni attraverso la ricerca e l'insegnamento universitario. Essi si aspettano che gli studenti in poco tempo siano in grado di comprendere il linguaggio della disciplina, di accettarne i metodi e di assimilarne definizioni, teorie e dimostrazioni. L'operazione si risolve per la più parte degli allievi in uno sforzo di memorizzazione e scade nel nozionismo.

Fa notare Sergio Bruno: «Sinora le ragioni principali dell'abbandono della scuola sono stati identificati da psicologi e sociologi come il risultato di un disadattamento tra i sistemi culturale e sociale di riferimento degli alunni, che determinano le loro motivazioni, e le loro doti di comunicazione da un lato e, dall'altro, il sistema di incentivi, gratifiche e modelli di comunicazione su cui la Scuola si basa. Ci sono, però, altri fattori, che rendono sempre più noiosa la scuola anche per chi vi ottiene buoni risultati. Il primo è legato ai codici culturali, quelli dei giovani, sempre più legati ai media, alla cultura giovanile. Il secondo è dovuto al fatto che la maggior parte delle conoscenze della Scuola sono irrilevanti agli effetti di risolvere i problemi della vita ...».

E più icasticamente «Informazioni CISEM»: «La dispersione scolastica è forse da intendersi sempre meno come la somma di comportamenti negativi dell'utenza e sempre più come una dissipazione delle potenzialità dell'offerta formativa, per vari aspetti e in diversi campi di intervento».

Non sono pochi gli allievi che tra le critiche al sistema scolastico e tra le ragioni di abbandono della scuola indicano la scarsa o nulla capacità di soddisfare adeguatamente il bisogno di autorealizzazione.

Fa eco a queste affermazioni un gruppo di giovani emarginati dal sistema scolastico interpellati dal CENSIS. Se venisse loro offerto un itinerario formativo, caratterizzato dalla operatività e dalla concretezza, sarebbero disponibili alla ripresa degli studi.

Come conferma anche la ricerca svolta dall'ICOS (Istituto per la Comunicazione Scientifica), pur l'utenza femminile esprime una propensione esplicita verso il lavoro, verso un apprendimento fondato sul «fare» e sulla manualità/praticità e viceversa una «resistenza» verso un apprendimento di

natura eminentemente teorico-astratta (genericamente: scolastica).

Nè meno deleteria si è dimostrata la distribuzione eguagliataria dei benefici scolastici per cui, nel nome della giustizia, si sono offerti indiscriminatamente a tutti gli allievi gli stessi contenuti, gli stessi metodi, gli stessi criteri di valutazione. Nè vi ha posto rimedio la cosiddetta «uguaglianza di opportunità», da coniugare con la giustizia sociale, che rappresenta «una favola mitologica consolante e suggestiva, ma del tutto illusoria e perciò pericolosa» (Luigi Firpo).

Di questi ed altri rilievi sovrabbonda la letteratura, che prende in esame i problemi della Scuola oggi in Italia.

Solo con una riforma radicale sarà possibile avviarli a soluzione.

Numerose le difficoltà che insorgono, appena si voglia intraprendere questa strada. Dal 1948 si succedono le proposte, ma non riescono ad assicurarsi il consenso necessario, sia per la complessità dei fatti, sia per la molteplicità degli interessi coinvolti. Per aggirare tale ostacolo non sono mancati i tentativi. Ultimamente si sta imbroccando la via amministrativa. Il limite macroscopico di essa sta nella mancanza di un quadro generale di riferimento. Come sarà possibile coordinare i diversi segmenti riformati in modo organico?

A nostro modo di vedere, l'ipotesi di un'integrazione tra il sottosistema scolastico con il sottosistema formativo regionale e con altre forme miste di alternanza scuola-lavoro-formazione professionale potrebbe essere un elemento fondante della riforma. Fa notare il Direttore generale dell'ISFOL Alfredo Tamborlini: «Nel corso degli anni sono state teorizzate diverse formule per favorire la rottura dei confini normativi, amministrativi e fattuali tra i differenti sistemi formativi: dall'intuizione del policentrismo formativo alla definizione di sistema formativo allargato, fino all'individuazione di un impianto formativo integrato». Salvo qualche esperienza esemplare e qualche intesa a livello generale, perdura, purtroppo, una certa stasi, dovuta all'immobilismo legislativo.

Per raggiungere gli effetti sperati, tale operazione non dovrebbe ridursi — come sta capitando in alcune attuazioni di tali intese — nè ad una giustapposizione, nè ad un misconoscimento delle specificità di ogni sottosistema, ma la loro piena valorizzazione. Ne nascerebbe un interscambio anzitutto a livello culturale. Molto opportunamente il Progetto '92 sottolinea: «Al centro del disegno formativo si pone una nuova mediazione tra cultura e tecnologia: un umanesimo diverso e riassuntivo delle due «incar-

nazioni» storiche più cospicue: quello storico-letteraria e giuridico-fisiologica da un lato e quella matematico-scientifica e tecnologico-pragmatica dall'altro. Se alcune accentuazioni significative consentono di caratterizzare ora l'una or l'altra come dominante, nessuna delle cosiddette due culture può vivere senza l'intervento dell'altra: una tale controversia a livello teorico culturale è stata unanimamente superata, ma un tale superamento non è riscontrabile tra operatori scolastici. Nella scuola i guasti della separatezza delle due culture sono tutt'altro che assenti».

Nè meno interessante sarebbe il travaso delle metodologie didattiche, adattando i metodi alla varietà delle situazioni e delle persone.

La specificità della formazione professionale

L'integrazione in un unico sistema nazionale di istruzione comporta la valorizzazione anche del sottosistema formativo regionale, che passa attraverso la riscoperta della sua specificità.

Tempi addietro, non si poneva neppure il problema in quanto che era di dominio comune che la formazione professionale si distingueva dal sistema scolastico, in quanto garantiva la preparazione operativa necessaria per andare al più presto a lavorare.

La legge 845, allargando gli orizzonti colloca la formazione e l'elevazione professionale nel quadro delle finalità: «al fine, cioè, di rendere effettivo il diritto al lavoro ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso la acquisizione di una cultura professionale». Nello stesso tempo, riscoprendola come strumento della politica attiva del lavoro, la mette in rapporto alla occupazione, alla produzione e alla evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico.

Ne deriva che «le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze tecniche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali e rivolti al primo inserimento, alla qualificazione, alla riqualificazione, alla specializzazione, all'aggiornamento ed al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente» (Cfr legge 845, art. 2).

Non si parla più di «addestramento», ma di «formazione».

D'altra parte la concezione, secondo la quale la soluzione a tutti i problemi è rappresentata da un cumulo di cognizioni acquisite a scuola, è ormai sorpassata e si fa sempre più strada l'idea che la formazione sia un processo articolato in tappe successive, potenziandosi l'una l'altra e nel cui ambito la capacità di «imparare a imparare» ha un'importanza pari a quella dell'apprendimento per discipline.

Al centro del servizio formativo va messo effettivamente il giovane. «Tale tensione tra 'eguale rispetto' e 'eguali opportunità' si traduce a livello operativo 'nel processo di considerare l'alunno non come robot, privilegiando gli aspetti logico-scientifici, ma nella sua globalità, come persona umana al di là del profitto, del rendimento, degli standards di resa e di 'produttività scolastica'» (Pietro Modini).

L'integrazione tra i due sottosistemi e la flessibilità degli stessi offrirebbero al giovane la possibilità di costruirsi un percorso formativo personalizzato, adatto cioè alle proprie doti e corrispondente alle esigenze della situazione, e assicurerebbero all'adulto l'opportunità di una formazione continua o permanente. Inoltre, rappresenterebbero un notevole risparmio di personale e di strutture attraverso la creazione di unità operative a servizio del territorio.

Nè contribuiscono meno al superamento della contrapposizione tra cultura tecnico-professionale e cultura generali e ad una ricomposizione dell'unitarietà del «sapere», del «saper fare» e del «saper essere» il mercato del lavoro e la ristrutturazione dei sistemi produttivi. Ne individua una delle ragioni Paolo Garonna nell'evoluzione, a cui sono sottoposte le culture stesse: «La comprensione sofisticata dei vincoli e delle opportunità derivanti dai dati di sfondo e di contesto, la capacità di far fronte alla complessità e all'ambiguità andando oltre i modelli convenzionali del metodo scientifico laboratoriale mutuato dalle scienze fisiche, rappresentano ulteriori fattori di rinnovata importanza delle scienze sociali ed umane.

D'altro canto il modo di far scienze umane e sociali sta cambiando profondamente: ne sono sintomi eloquenti la piena utilizzazione dei metodi quantitativi, il ricorso con opportune cautele al metodo sperimentale, l'orientamento alla soluzione dei problemi e l'allentamento delle barriere disciplinari, un miglior equilibrio tra analisi teoriche ed applicazioni, l'analisi tecnico-scientifica delle istituzioni della cultura del capitale immateriale dell'innovazione. È una evoluzione questa che avvicina il metodo delle scienze sociali a quello delle discipline tecnologiche e scientifiche».

Col tempo la formazione professionale per rispondere al carattere sempre più polivalente della preparazione necessaria ed al generale innalzamento dei livelli di professionalità richiesti dal mercato del lavoro, introduce delle dosi sempre più consistenti di formazione teorica, sviluppa capacità di analisi e sintesi, capacità relazionali, capacità di progettazione e concettualizzazione, che erano specifiche della scuola.

D'altra parte è in corso un processo di intellettualizzazione del lavoro, anche in seguito alla pervasità dei sistemi informatici.

Per questo i confini tra formazione scolastica e professionale tendono in numerosi casi a perdere nettezza. Anche perchè attribuire alla Scuola la formazione generale ed alla formazione professionale quella specifica in vista del lavoro è un'operazione intellettualistica, che coglie soltanto gli aspetti funzionali. Difatti, esse rappresentano due poli di un processo continuo — fortemente intrecciato — che sbocca nella maturità professionale e dove l'una contribuisce a sviluppare l'altra e viceversa. La formazione professionale è il frutto dell'incontro tra istruzione e educazione in una sintesi creativa, non scomponibile, che porta ad orientarsi nel mondo del lavoro, nelle sue incessanti innovazioni. Il titolare di un posto di lavoro o meglio di un ruolo non può disporre soltanto di una qualifica di tipo tecnico, nel senso tradizionale, ma anche di capacità di analisi della qualità, di conoscenze nel settore della manutenzione e di capacità di comunicare con i responsabili di altri impianti, coinvolti nello stesso processo produttivo. A questo scopo deve saper integrare in modo dinamico tre componenti: le funzioni professionali specifiche in ordine a un compito lavorativo, che gli viene affidato; quelle relazionali a livello interpersonale e istituzionale; e quelle motivazionali per cui il lavoratore è in grado di cogliere il sistema di significati della sua attività, del suo rapporto con le persone e con il sistema produttivo e sociale di cui fa parte. La competenza professionale diventa sempre più complessa: è la capacità di compiere una certa attività lavorativa o un compito lavorativo globale, in modo tecnologicamente e operativamente valido e produttivo, in modo socialmente congruo e fluido, in modo cognitivamente e affettivamente adeguato e aperto.

Emergono abilità nuove, che sono sempre meno di tipo strettamente professionale, quali, ad esempio, la sensibilità e l'adattabilità al nuovo, la cultura della mobilità, la capacità di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento e di lavoro; e metaqualità quali l'agilità mentale, la creatività, la capacità di comunicazione... Tutte queste abilità fanno riferi-

mento non solo al sapere, al saper fare, ma al saper essere, secondo la felice formula dell'ISFOL.

Ne deriva che la formazione professionale, secondo Gabriella Di Francesco dell'ISFOL, deve agire in due diverse direzioni, tentando di conciliare l'esigenza di fornire competenze specialistiche approfondite con quella di formare i giovani e gli adulti a interagire con la complessità tecnico-organizzativa, a collocare la propria attività in un quadro di riferimento più ampio e articolato, a convivere con l'incertezza e indeterminazione delle realtà organizzative e con la turbolenza e discontinuità dell'ambiente.

Il concetto di formazione professionale si pone in rotta rispetto al concetto di istruzione.

Nell'attività scolastica curricolare gli obiettivi e i contenuti sono previsti e predeterminati dalle disposizioni ministeriali in modo da lasciare scarsi margini alla scelta del docente ed ancora meno a quella degli allievi. Il piano di attività didattica viene strutturato secondo tempi, sequenze e procedure rigidi.

Molto diversamente procede la formazione professionale che si pone come obiettivo generale non le conoscenze/abilità dell'allievo, ma la sua occupabilità, con riferimento a parametri largamente variabili da tempo a tempo, da luogo a luogo.

Rileva Nanni Rossi, già Assessore regionale alla Istruzione e alla Formazione Professionale della Regione Lombardia: «È necessario collocare l'attività di progettazione formativa in un ambito più esteso rispetto alle sole componenti cognitive e di apprendimento, acquisendo così un carattere metadisciplinare e di polivalenza applicata dal concetto di progettazione».

Secondo l'ISFOL, la Formazione Professionale rappresenta un cammino peculiare di maturazione basato sul metodo induttivo, sulla rilevanza dell'operare concreto e quindi portatore di importanti valenze educative e di preparazione alla vita attiva.

A capire più profondamente la natura della formazione professionale può essere utile l'analisi che fa della professionalità operaia in «Formazione Professionale» 1992 R. Burkart Lutz, direttore di ricerca presso l'Istituto di ricerche sociali di Monaco: «È una razionalità molto più sintetica e situazionale: essa continua a far parte di una qualifica operaia basata sempre più sul sapere-esperienza e non tanto su quello di sapere-conoscenza...

L'operato specializzato ha sempre avuto una visione strettamente tecnica dei procedimenti ai quali partecipava o che egli stesso gestiva, domi-

nava o controllava. Questo tipo di visione globale gli ha conferito una prodigiosa capacità di trarre rapidamente delle conclusioni di elevata pertinenza a partire da informazioni disparate, insufficienti o incomplete.

Questa razionalità, questo approccio particolare e caratteristico della cultura operaia diventano sempre più importanti, quanto la meccanizzazione e l'automatizzazione eliminano la manipolazione diretta dello strumento o dell'oggetto del lavoro...

Il nucleo duro della qualifica operaia è costituito dal sapere-esperienza, cioè da un sapere diverso dalla applicazione di conoscenze scientifiche analoghe a quelle trasmesse in ambito scolastico...

È importante che questa componente centrale della competenza dell'operaio specializzato — divenuta oggi estremamente importante — continui ad essere appresa al di fuori dell'ambiente scolastico. Essa non può costituire oggetto di insegnamento, poichè è qualcosa che deve essere elaborato e riprodotto nella prassi operativa. L'istruzione e la formazione possono semplicemente accompagnare e convalidare questo processo di apprendimento senza, però, sostituirsi...

Ciò implica procedure pedagogiche fundamentalmente diverse da quelle in vigore in ambito scolastico».

Anche se queste affermazioni sembrano rifarsi soprattutto all'esperienza di formazione duale, propria della Germania, fanno emergere la specificità della formazione professionale, che, pur implicando una intercomunicazione con la formazione scolastica e con quella aziendale, ha il suo radicamento nella esperienza lavorativa guidata, riflessa e coscientizzata. Le diverse discipline presenti nel CFP non hanno tanto un compito culturale generale, come nella Scuola, quanto quello di illuminare la prassi lavorativa ed arricchirla con il contributo della propria specificità.

All'ordinamento didattico disciplinare si sostituisce quello modulare, interdisciplinare.

Ne consegue che il periodo ideale per questo sapere-esperienza è l'età evolutiva, nel momento in cui il giovane vive le esigenze di crescita personale, sociale e culturale, anche se per il CFP comporta l'organizzazione di azioni e formazioni più complesse e comprensive di dimensioni evolutive. Ne verrà una sintesi vitale tra i diversi aspetti, che concorrerà unitariamente a formare la persona del lavoratore, come rileva il Progetto Formativo CONFAP: «La cultura del lavoro, posta alla base della Formazione Professionale della CONFAP, è pensata come dimensione della persona e in una

prospettiva di unitarietà progettuale che possa favorire l'integrazione tra professionalità innovazione scientifico-tecnologica, istanze dei mondi vitali personali e comunitari, aspetti etici e religiosi dell'esistenza».

Nè si restringe tale specificità alla formazione di base di primo livello, dove è più facile il confronto con l'itinerario scolastico, ma si estende alla formazione professionale di secondo livello e soprattutto alla formazione continua.

Lo rileva con molta chiarezza Umberto Margiotta. «L'apprendimento adulto è centro di nuova e particolare attenzione: un apprendimento — si badi — non più costringibile entro gabbie concettuali settoriali che distinguono tra formazione culturale generale e addestramenti specialistici, tra apprendimento teorico e pratico. Un apprendimento adulto, invece, per qualunque livello professionale o ambito di lavoro richiede soprattutto esercizio di padronanza e sviluppo di integratori cognitivi».

A completare questa visione dovrebbe concorrere — come di fatto avviene — il sapere-esperienza che matura sul lavoro, che trova espressione negli stage nel mondo produttivo, come alternanza al periodo formativo nel CFP durante la formazione di primo e secondo livello, e come base indispensabile della formazione continua.

Il contributo degli Enti di FP

Al fine di costruire un sistema formativo nazionale unitario, in cui svolgono un ruolo specifico il sottosistema scolastico e quello formativo in collaborazione con gli altri mondi, specie quello produttivo, possono dare un contributo non piccolo agli Enti di FP convenzionata, non tanto per la quantità di servizi offerti, quanto per la qualità formativa dei servizi e soprattutto per la modalità di un apporto diverso alla soluzione del complesso problema.

Difatti, è sempre più evidente la crisi dell'intervento pubblico in conseguenza della stagnazione economica e della concomitante esplosione delle attese dei cittadini.

La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato non può essere sostenuta oltre dalla copertura contributiva dei cittadini, e, rispetto ai servizi, ha moltiplicato i casi di spreco, di inefficienza, di burocratizzazione e di

clientelismo, ai quali difetti non ha potuto sottrarsi il sistema formativo, sia della Scuola che della Formazione Professionale.

La gente è ormai stanca di questa situazione che ha portato alla inefficienza, ad una presenza eccessiva del pubblico ed alla inflazione Ricerca più spazi all'azione ed alla responsabilità personale; esige una piena valorizzazione dei contributi delle persone, una giusta rivalutazione delle professionalità e della imprenditorialità; pretende la qualità della vita e dei servizi.

Nè sembra che la soluzione neo-liberista, che vuole applicare le leggi del mercato ad ogni manifestazione della vita, abbia a raggiungere migliori risultati. Sono constatabili gli esiti di tale impostazione: vengono incrementati l'individualismo esasperato, la competitività rampante, una prassi egoistica e corporativa, il ricorso indiscriminato a qualsiasi mezzo pur di raggiungere lo scopo...

Forse è da cercarsi una terza via, che riesca a coordinare sia la funzione dello Stato, visto non tanto come garante-organizzatore quanto come garante-promotore di servizi, sia i contributi del privato, superando la dicotomia stato/mercato, pubblico/privato.

Bisogna arrivare a una struttura pluralistica entro un quadro di programmazione concertata e contrattata, che abbia per riferimento i bisogni degli utenti e della comunità sul territorio. Va potenziato il privato sociale, che assicura attività di produzione di beni e servizi, condotte senza scopo di lucro, ma con finalità di servizio sociale, e attivate da privati.

A questa impostazione sembra che possa essere riferita quella che sottostà alla legge 845/78, che rappresenta un punto di arrivo di notevole interesse per la sistematizzazione dell'assetto formativo nazionale in Italia.

Essa, dopo aver delineato le finalità e l'oggetto della formazione professionale, delimita i poteri e le funzioni delle Regioni, chiarisce le competenze dello Stato, e, parlando della organizzazione delle attività formative, determina le possibilità di intervento, attraverso convenzione, da parte di Enti di FP e delle imprese o loro consorzi. Può essere utile un esame più attento al riguardo.

Per l'attuazione dei programmi e dei piani formativi elaborati dalle Regioni, esse si avvalgano di strutture pubbliche «che devono essere interamente utilizzate», e, mediante convenzione, di strutture di «Enti che siano emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con

finalità formative e sociali, di imprese e loro consorzi, o del movimento cooperativo».

«Le Regioni possono altresì stipulare convenzioni con imprese o loro consorzi per la realizzazione di corsi di formazione, aggiornamento, riqualificazione e riconversione».

Per le imprese o loro consorzi si richiede soltanto che possano «disporre di strutture, capacità organizzativa e attrezzature idonee» e «accettare il controllo della Regione, che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti erogati».

Per gli Enti-Associazioni di FP oltre a questi requisiti se ne richiedono molti altri: «avere come fine la formazione professionale»; «non perseguire scopi di lucro»; «garantire il controllo sociale delle attività»; «applicare per il personale il contratto nazionale di lavoro di categoria»; «rendere pubblico il bilancio annuale per ciascun centro di attività».

L'insieme dei requisiti colloca questi Enti-Associazioni nel quadro del privato-sociale in quanto che, non solo adempiono ad alcune esigenze sociali nello svolgere il loro servizio, ma la loro gestione viene garantita pubblicamente e controllata nelle sue risorse e nei suoi esiti sociali secondo criteri stabiliti come bene comune.

In tale prospettiva si realizza un raro esempio di integrazione e di cooperazione tra Stato-Regioni (=pubblico), Enti-Associazioni (=privato-sociale), e imprese-mercato (=privato). In questo modo si supera il rispetto del pluralismo ideologico, cardine della società democratica, ma anche la pluralità dei mondi di organizzazione e dei tipi di funzionamento della vita di relazione, proprie di un sistema misto. La sfera privato-particolaristica si trasforma in privato-sociale mediante una politica sociale in cui lo Stato stabilisce norme universali, facendo affidamento per la loro realizzazione anche su soggetti, che accettano il controllo della sfera pubblica sull'uso delle risorse ricevute, pur mantenendo il massimo di autonomia nella determinazione delle modalità di gestione e organizzazione delle proprie attività.

Si passa da un rapporto di sostituzione e di supplenza alla scarsa efficienza e efficacia delle strutture pubbliche a quello di complementarietà, sia concorrendo al miglioramento effettivo del servizio pubblico, sia offrendo una sua articolazione più larga sul territorio, sia dando maggiore possibilità di scelta agli utenti in rapporto alle diverse proposte formative presenti sul mercato.

Un altro elemento offre la legge 845/78 per chiarire i rapporti che ven-

gono a stabilirsi tra Regioni ed Enti di FP ed è la convenzione in ordine ai finanziamenti, in quanto che viene riconosciuto a tali Enti il fatto di svolgere un servizio pubblicamente rilevante ad integrazione dei servizi forniti dalla pubblica amministrazione. Purtroppo nella prassi tale strumento non ha avuto una attuazione conforme alla volontà del legislatore ed ha finito con l'instaurare una dipendenza funzionale degli Enti di FP, consentendo loro una autonomia molto ridotta sul piano degli indirizzi, della scelta delle metodologie e degli standards operativi.

Un terzo elemento la legge 845/78 indica come qualificante gli Enti di FP convenzionata ed è la proposta formativa, che deve essere pienamente rispettata, sia nell'organizzazione del sistema di formazione professionale (Cfr art. 3 c)) sia nell'affrontare la programmazione didattica (Cfr. art. 7). Tutti e tre gli elementi concorrono a delineare il contributo che gli Enti di FP convenzionata possono offrire al sistema formativo nazionale: la Proposta Formativa dice la ricchezza di contenuti, di metodologie e di esperienze maturate nel corso degli anni ed a contatto con utenti diversi; i requisiti dicono la natura del contributo del privato-sociale; la convenzione è lo strumento che stabilisce la entità, la qualità e la durata dei contributi stessi.

Fa problema, perciò, che nell'appunto del Dirigente Generale dell'U.C.O.F.P.L. del 1 febbraio 1993 riguardo agli «aspetti problematici della Formazione professionale, in vista di definire gli orientamenti preliminari da assumersi per il riassetto del sistema della FP», «risulti indifferente la natura dell'ente o della organizzazione che concretamente assolve i compiti di formazione professionale».

E a prova si parla della «evoluzione della compresenza della offerta formativa» e dell'«emersione di una consistente e talvolta qualificata partecipazione di Enti, la cui forma costitutiva assume connotati tipici di una intrapresa economica». Si sottolinea i pericoli di «mistificazione, coi quali si danno statuti costitutivi di Enti contenenti l'affermazione dell'assenza del perseguimento dell'obiettivo del lucro, anche se le attività risultano, viceversa, ordinate secondo criteri tipicamente produttivi».

Pur condividendo l'esigenza di chiarezza portata avanti dall'«Appunto», non si vede la necessità di intervenire a riformare questo aspetto particolare della legge 845/78, in quanto che essa prevede tre possibilità di intervento ai fini dei programmi e di piani di FP, cioè, da parte delle strutture pubbliche, da parte delle strutture del privato-sociale, da parte delle strutture del privato, determinando dei requisiti specifici per ognuna delle tre

categorie e non istaurando nè diversità di trattamento, nè discriminazioni.

Al momento della validazione dell'Ente FP toccherà allo Stato o alle Regioni verificare se esso corrisponde o meno alle indicazioni del proprio statuto. Così per gli interventi formativi sarà necessario valorizzare lo strumento della convenzione ed esercitare un adeguato sistema di valutazione.

Anche nella Conferenza nazionale sulla FP non è emersa la problematica sollevata dall'Ufficio Centrale.

Nè sembra che la sottolineatura del privato-sociale nel campo formativo sia a danno della categoria pubblica nè di quella privata.

Pur non essendoci «ragione di ritenere che esistono presunzioni assolute a favore dei comportamenti leciti ed efficienti da parte degli Enti senza scopo di lucro, rispetto ad enti commerciali o nei confronti di aziende all'interno delle quali sia organizzato un itinerario di apprendimento che possa assumere rilevanza anche ai fini della attestazione e certificazione finale», non ne consegue certamente che sia indifferente per il legislatore stabilire la natura delle strutture chiamate a collaborare con quelle pubbliche e tanto meno che sia opportuno abolire una categoria, aperta a futuri sviluppi, al fine di superare la crisi, in cui si dibatte la società attuale.

Ben vengano «alcune regole, prescrizioni, metodologie di valutazione, indicazioni sui requisiti soggettivi e professionali della docenza e sulla responsabilità dell'organizzazione delle attività formative» — anche se le normative sono andate moltiplicandosi ad opera della burocrazia e non hanno portato i risultati sperati —, purchè esse vengano applicate indiscriminatamente a tutte le categorie delle strutture ammesse ai finanziamenti per le attività formative, con adeguati controlli. Ad esempio sarebbe interessante vederle applicate anche agli aspetti formativi dei contratti di Formazione/Lavoro.

Un altro aspetto di non piccolo rilievo dei contributi, che gli Enti di FP convenzionata rendono al sistema formativo, si evince dall'esame delle tipologie delle attività formative. In genere gli Enti FP convenzionata, pur aprendosi alle diverse tipologie, preferenziano per ragioni educative la formazione professionale di base di primo livello dopo la licenza media e l'inserimento dei segmenti deboli (donne, immigrati, emigranti, drop-out, handicappati, detenuti, ex-tossicodipendenti, disagio sociale...): tipologie che non rappresentano nessun interesse per il privato. In questo modo gli Enti coniugano insieme un servizio formativo qualificato con le finalità educativo-sociali che caratterizzano la loro Proposta Formativa.

Concludendo, non si pensa certo di enfatizzare il ruolo degli Enti a danno delle altre strutture, che devono tutte concorrere alla creazione del sistema formativo nazionale unitario. Solo dalla loro integrazione, cooperazione e collaborazione può nascere un servizio adeguato alle esigenze degli utenti.

In questo numero

Nell'EDITORIALE si richiamano alcuni dati riguardanti la disoccupazione, specie quella giovanile. Anche se la formazione e l'istruzione di per sé non generano né occupazione né condizioni favorevoli alla creazione di posti di lavoro, non è chi non veda quanto esse possano contribuire alla crescita ed allo sviluppo economico. Questi contributi aumenteranno in proporzione della integrazione e della interazione dei sottosistemi scolastico, formativo regionale e aziendale (= sistema formativo nazionale unitario). Dalle contrapposizioni non possono se non derivare danni agli Operatori e soprattutto alla libera scelta dei soggetti in formazione e delle famiglie. Tale esigenza integrativa è alla base della formazione continua, per la quale l'uomo, secondo le tappe, le situazioni e le esigenze della sua crescita umana e professionale, può ricorrere a questo o ad altro sottosistema per un percorso formativo personalizzato.

Tale integrazione e collaborazione tra i sottosistemi contribuisce al potenziamento dei sottosistemi stessi e ne evidenzia la specificità. L'editoriale mette in rilievo la specificità della formazione professionale e il contributo degli Enti di FP convenzionata.

Nella sezione STUDI abbiamo la presenza di un nuovo collaboratore, Giorgio Bocca, ricercatore presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica «S. Cuore» - Sede di Brescia. Egli presenta alcuni appunti, che, analizzando i contributi dei pedagogisti di questi ultimi tempi sul lavoro, individuano il cammino della «Pedagogia del lavoro» e le sue caratteristiche.

In un articolo stimolante — Prima Parte — il dr Piero Carducci si propone di sensibilizzare gli Operatori di FP alle metodologie ed alle tecniche della pianificazione applicate alla formazione professionale del singolo CFP. Vi si coglie l'eco del corso che l'autore sta svolgendo in questi tempi

presso la Federazione nazionale CNOS/FAP, alternando seminari di studio con esperienze guidate.

Il prof. Angelo Ferro, ordinario dell'Università di Padova con la collaborazione della dr.ssa Paola Negretto, in una serie di articoli, analizza gli accordi di Maastricht, la loro ricaduta sulla politica sociale e sugli ordinamenti del nostro Paese, e ne ha di mira soprattutto gli effetti sulla formazione professionale.

Dato che la Federazione CNOS/FAP segue con particolare sensibilità la formazione di base di primo livello dopo la licenza media, si è chiesto alla psicologa Pina del Core, che partecipa alla ricerca COSPES sugli adolescenti in Italia — Cfr. Giorgio Tonolo: «Processi di formazione dell'identità nell'adolescenza: nuova indagine nazionale COSPES» in «Rassegna CNOS» di ottobre 1992 — di offrire alcune indicazioni emergenti dall'analisi dei primi risultati della ricerca stessa, accostandola alla tematica del «senso della vita» secondo la interessante prospettiva teorica di Victor Frankl.

Vengono, poi, pubblicati i risultati (1ª parte) di una ricerca affidata dal Ministero del Lavoro alla Federazione e realizzata attraverso la collaborazione con il Laboratorio CNOS/FAP, «Studi, Ricerche e Sperimentazione», costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma: «La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, aziende e formatori». L'equipe diretta da Guglielmo Malizia e composta da Sandra Chistolini, Vittorio Pieroni e Umberto Tanoni ha messo un altro tassello allo studio e alla ricerca intorno alla articolazione della funzione docente prevista dalle declaratorie dei profili professionali del CCNL 1989-1991. La presenza di tali figure è determinante ai processi di riorganizzazione e riconversione degli Enti di FP e dei CFP ai fini di

« — favorirne e sosteneme la trasformazione verso modelli organizzativi flessibili, interattivi in grado di rispondere in modo progettuale alla molteplice e diversificata domanda emergente;

— favorirne e sosteneme, anche attraverso forme governate, la progressiva apertura al mercato, l'instaurazione di un più proficuo e qualificato rapporto tra programmazione pubblica e gestione dei servizi.

(Cfr. Intesa tra Regioni - Enti convenzionati di FP - OO.SS. confederali e di categoria» del 22/06/1990)

In VITA CNOS Silvio Treleani, Paola Monti, Guido Bombarda e

Gennarino Sabbaa *presentano e commentano i risultati di una ricerca su evoluzione tecnologica e professionalità condotta nel Settore o Comparto Grafico nella Regione Piemonte, che ha fatto riferimento al CFP CNOS/FAP di Torino-Valdocco.*

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno della Sede nazionale CNOS/FAP.

Appunti per una pedagogia del lavoro

Giorgio Bocca

0. Premessa

La recente Conferenza nazionale sulla formazione professionale ha rilanciato il dibattito attorno alla reimpostazione globale di un sistema formativo che oramai sente come stretta la legge quadro. Ma tale Conferenza mi sembra abbia altresì posto in luce come stenti ancora ad emergere un preciso 'punto di vista' pedagogico attorno al problema del lavoro e quindi della formazione al e sul lavoro. In effetti è assai agevole dimostrare come sino ad oggi le ipotesi formative avanzate in tale ambito rivelino uno specifico riferimento a retroterra culturali i più vari: dall'indiscutibile dominio delle tecnologie all'interno di una organizzazione del lavoro per certi aspetti ancora influenzata dal taylorismo (formazione intesa come addestramento lavorativo); alla stessa legge quadro che postula tale formazione come pura variabile dipendente rispetto alle politiche del lavoro; ai programmi Brocca che dimenticano la dimensione del lavoro come qualificante per la formazione di base di tutti i cittadini; sino ad una acritica applicazione della nuove tecnologie dell'informazione attraverso complessi sistemi di formazione a distanza. In tutti questi casi si assiste ad una sorta di eclisse della riflessione pedagogica, quasi che il lavoro non possa costituire comunque una esperienza ricca di risvolti formativi ed educativi all'interno del globale processo di educazione permanente della persona.

Il mio intervento vorrebbe dimostrare come in effetti non si possa parlare di disinteresse della riflessione pedagogica nei confronti del lavoro produttivo.

vo, quanto piuttosto di difficoltà, intrinseca alle condizioni in cui tale lavoro si è venuto a realizzare nel corso della prima metà del secolo, ad individuarvi quegli aspetti minimi utili alla delineaione di una sua valenza positivamente educativa per la persona.

In un suo recente intervento, la Prof. Di Agresti ha citato gli studi del Blattner il quale ritiene oramai superato per la formazione professionale il modello formativo proposto nel corso della prima metà del secolo da autori quali il Kerschensteiner, lo Spranger, il Fischer, in quanto ancora legati ad un modello di professione sostanzialmente artigianale (caratterizzato dalla ideazione, progettazione, realizzazione del prodotto da parte di una sola e completa figura di lavoratore). Ma altresì rilevava come al contempo emergesse una estrema difficoltà per il pensiero pedagogico successivo nel proporre ipotesi alternative.

Si tratta di una affermazione sulla quale, in termini generali, non si può che concordare, a patto però di fare salvo quel continuo riflettere sulle condizioni di accettabilità in chiave umana del lavoro produttivo, nei suoi vincoli tecnologici ed organizzativi, che ha accompagnato molti autori del nostro secolo: quasi condannando il pensiero pedagogico ad una continua tensione fra il bisogno di uscire dalla predominanza della scuola e la difficoltà di cogliere elementi educativamente rilevanti all'interno del mondo del capitalismo industriale.

È quindi, dapprima, importante individuare la debole trama di uno sviluppo culturale che ci può ricollegare a tali autori, permettendoci di sottrarli in parte alla pura storia del pensiero pedagogico, e recuperandone le molteplici intuizioni.

A prezzo di una qualche semplificazione, possiamo dire che, a cavallo fra gli ultimi decenni del secolo scorso ed i primi del XX, la riflessione pedagogica di maggiore interesse attorno al lavoro produttivo si trova articolata attorno a tre linee teoriche, che potremmo identificare con tre figure particolari: Kerschensteiner, Dewey, Blonskij. Si tratta di autori che operano in contesti estremamente diversificati, anche se accomunati dalla esigenza di contemperare i due poli del discorso: la dimensione umana e la esplicazione all'interno della attività di lavoro.

1. Le origini

Il monacense Kerschensteiner¹ introduce una sostanziale distinzione fra attività umana e lavoro: non ogni attività può definirsi come 'lavoro', bensì unicamente quella che l'uomo compie deliberatamente per arricchire la natura

¹ G. KERSCHENSTEINER, *Il concetto di scuola del lavoro*, Bemporad, Firenze, 1955 (1925).

a partire dalla propria specifica dimensione etico spirituale. Egli non si limita a produrre degli oggetti, bensì è fattore di beni che racchiudono, o meglio danno forma ai valori che l'artigiano ha privilegiato nella loro produzione. Tale Autore appare legato ad una concezione della cultura come sistema organico di valori che hanno una origine metastorica e vengono dagli uomini organizzati in sistemi assiologici storicamente determinati. Con 'beni di cultura' indica ogni forma oggettiva in cui si storicizza un valore. Il lavoro umano è dunque per lui lo strumento di storicizzazione dei valori all'interno degli oggetti e, viceversa, è mezzo di liberazione dei valori racchiusi all'interno degli oggetti prodotti dall'uomo: in tal senso si deve interpretare la distinzione fra 'lavoro' ed attività pura e semplice. Secondo Kerschesteiner è di tale lavoro che la riflessione pedagogica può e deve farsi carico, in quanto utile alla piena crescita dell'uomo nella sua globalità (etica, cognitiva, manuale, progettuale): educandolo alla progettazione/realizzazione di opere e formandolo al contempo quale 'cittadino utile'. In quanto disponibile appieno a contribuire alla evoluzione dello Stato che egli vedeva come il luogo privilegiato in cui i valori si incarnano storicamente, secondo un ideale di piena attuazione di una società etica.

Come già rilevato, appare indubbio qui l'influsso di una cultura del lavoro artigianale e preindustriale: nella pretesa di seguire tutto l'iter, dalla progettazione alla realizzazione piena del 'bene', oltre che nella attenzione all'uomo-lavoratore come soggetto che nel produrre realizza anche una sua libera scelta etica: facendo essere un oggetto dotato soprattutto di un suo 'valore' intrinseco e non monetizzabile unicamente nel suo prezzo di scambio.

Il contributo del Dewey², invece, si situa già all'interno di una cultura permeata dall'industrialismo statunitense degli inizi del secolo. Questo gli si presenta caratterizzato dalla realizzazione di una organizzazione della produzione che segue i dettami dello Scientific Management del Taylor, in quanto fondati sulla dissociazione fra pensiero ed azione: si pensava fosse meglio per l'operaio svolgere un assieme di azioni semplici standardizzate, applicandovi unicamente la propria forza e resistenza fisica.

J. Dewey ci attesta due esigenze specifiche, tipiche del suo pensiero pedagogico:

1. la concezione del lavoro produttivo come attività attraverso la quale l'uomo 'diviene' costantemente, impadronendosi, intellettualmente ed operativamente, del mondo al fine del suo progressivo miglioramento. Tale lavoro si realizza in una professione che concepisce come «direzione delle attività della

² Soprattutto in *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949 (1926).

vita in un senso che le renda percepibilmente significative per una persona, nelle loro conseguenze e nella loro utilità». In contrapposizione al 'mestiere', rigidamente predefinito ed organizzato, la professione si propone non solo come modo di espletamento della propria attività lavorativa, bensì come un aspetto del realizzarsi stesso dell'uomo;

2. la percezione della estrema difficoltà, per un pensiero pedagogico centrato sull'uomo e sulla sua educazione in una società democratica, di poter trovare spazi praticabili nei confronti di una mentalità capitalistica che pone nella mera difesa del profitto materiale il perno della propria logica di organizzazione della vita di lavoro e della produzione. Ciò gli appare come frutto di una sorta di spirito antisociale di cui sono portatori i gruppi di potere che operano secondo finalità individualistiche ed antiumane: ingenerando situazioni di sfruttamento degli uomini e di senso di frustrazione nei lavoratori, costituendo un autentico pericolo anche per la democrazia.

Un lavoro dunque inteso quale mera attività, estranea ad interessi economici immediati, ed espressione naturale di quella interazione fra individuo e società da cui si deve procedere affinché maturino nel singolo degli abiti di pensiero razionale. Tale sarà il fine da perseguire all'interno della intenzionalità formativa al lavoro come nella formazione generale, il cui fine ultimo consisterà nella piena umanizzazione dell'individuo e solo in un secondo tempo sfocerà nella sua formazione professionale.

È proprio da tali premesse scaturirà in Dewey uno stretto legame fra esperienza, comunità sociale ed educazione, sì da giungere a definire una ipotesi di attività lavorativa che sia tipica espressione della azione umana, che abbiamo visto espressa con il concetto di 'professione'. Essa racchiude in sé la piena coscienza nella partecipazione del soggetto al proprio lavoro, individuando nella società il campo in cui si esplicano le conseguenze del proprio lavoro verso gli altri suoi simili; essa si qualifica come 'occupazione' che permette all'uomo di armonizzare le proprie capacità distintive con il servizio sociale che rende con il proprio lavoro.

Blonskij¹ ci testimonia invece il momento più difficile e 'doloroso' di una riflessione pedagogica che viene lentamente soffocata da quelle stesse premesse 'antropologiche' marxiane, cui tenta di rifarsi nell'esplicitare il lavoro come autentico momento di formazione dell'uomo nella sua onnilateralità.

Engels in via teorica era giunto a proporre una stretta interconnessione fra educazione e lavoro in fabbrica al fine di attuare «lo sviluppo universale

¹ Il riferimento a BLONSKIJ è soprattutto alla sua *Trudovaja Skola* (1919) come emblema di un gruppo di autori fra i quali la KRUPSKAJA e LONACIARSKIJ.

delle capacità di tutti i membri della società (...) mediante l'educazione industriale, mediante l'alternarsi delle attività e la partecipazione di tutti ai godimenti prodotti da tutti»⁴. Ma si tratterà di una pura ed astratta teoria laddove la riflessione dei pedagogisti russi degli anni '20 rivelerà una sostanziale impossibilità di addivenire ad una 'educazione' politecnica che sappia temperare la crescita dell'uomo rivoluzionario con le esigenze di forte espansione della industria sovietica gestita in termini piattamente produttivistici. Una fantomatica 'politecnicità' che venne proposta quale elemento di formazione di base per l'uomo socialista (inteso come produttore dei mezzi del proprio sostentamento). Il suo mito consisteva nel porre ciascuno in grado di operare su qualsiasi macchina e con qualsiasi tecnica, secondo una astrazione pedagogica che fino agli anni trenta verrà perseguita senza ottenere sostanziali risultati. Guardate con sospetto ed accusate di borghesismo, le teorie attivistiche del Blonskij sulla scuola del lavoro (che mirava ad una scuola tecnica di cultura generale); troppo astratte le tesi della Krupskaja sulla necessità che i lavoratori divengano «padroni della produzione»: toccherà a Stalin di riportare il problema all'interno della funzione di guida del Partito, espropriandone i pedagogisti. Il risultato sarà una totale riorganizzazione del sistema scolastico sovietico, secondo i principi del realismo socialista che vedrà nella vecchia scuola 'liceale' e borghese il modello da perseguire, espungendovi totalmente il lavoro produttivo. Dovremo arrivare agli anni '60, con Kruscev, per vedere riaprirsi alcuni spazi per il dibattito sulla scuola politecnica!

Variante, e non di poco conto, di tale impostazione, sarà rappresentata dalla riflessione gramsciana. In lui il tema del lavoro si intreccerà con le riflessioni sull'americanismo e sul fordismo in quanto aspetti utili alla sua ipotesi di fondo rappresentata dalla ricerca dell'egemonia nella società italiana da parte delle forze marxiste. Si tratta, a mio avviso, di un approccio originale che prende l'avvio dal fordismo, inteso quale manifestazione culturale nuova prodotta dalle logiche produttive americane. Questo gli si presenta come modello culturale di superamento forzato della vecchia cultura paleo-industriale, imponendo ai lavoratori modelli etici e comportamentali, sia in ambito sociale che privato, appositamente studiati da Ford per ottenere una nuova società di produttori. Dalle pagine dedicate agli ispettori voluti dal Ford per controllare la vita privata dei dipendenti, a quelle sulla analisi della ideologia del proibizionismo, scaturisce la convinzione della precisa funzione educativa insita nella logica industriale (di per sè connotata dalla positiva vittoria dell'uomo produttore sulla pura animalità) e della sua pervasività culturale sull'intera società.

⁴ Cfr. ENGLES, *Principi del Comunismo*, pff. 18 e 20, cit. in G. BROCCOLINI, *La istruzione politecnica*, La Goliardica, Roma, 1981, p. 12.

Una impostazione di fondo dunque assai più attenta, rispetto ai marxisti russi, alla realizzazione della egemonia culturale da parte della classe lavoratrice, si da focalizzare l'importanza del lavoro prevalentemente come momento di strutturazione di quella nuova cultura socialista⁵ che avrebbe costituito il trampolino di lancio per la conquista del potere. Egli proporrà quindi l'ipotesi di una scuola media 'unica del lavoro' che fosse in grado di coniugare la dimensione culturale generale con ripetute esperienze di orientamento professionale in direzione della specializzazione professionale: una scuola che mirasse a forgiare il nuovo lavoratore affinché nella vita potesse e sapesse scegliere liberamente, secondo i principi del socialismo.

Appare costantemente presente, dunque, la esigenza di una attenzione al lavoro come momento ineliminabile all'interno del processo di crescita e di educazione dell'uomo contemporaneo: attenzione che si realizza a partire dalla percezione del venir meno delle condizioni oggettive del realizzarsi di una azione a favore della crescita educativa dell'uomo all'interno del moderno industrialismo. Ma, al contempo, anche in ambienti ideologicamente più aperti a tali tematiche sembra impraticabile qualsiasi strada verso soluzioni nuove e più umane: ci sono tutte le condizioni perché si realizzi una sorta di cortocircuito della razionalità pedagogica nei confronti del lavoro produttivo industriale (si che l'interesse verso tale attività umana finirà per concentrarsi prevalentemente nei confronti della attività di 'lavoro' nella scuola, lasciando da parte il tema della pedagogia industriale). Ma non possiamo per questo pensare al venire meno di una urgenza antropologica di fondo verso la sorte degli adulti lavoratori.

2. Gli anni '50

In realtà, il discorso riprenderà con diverse angolazioni solo con la metà del secolo, in corrispondenza di alcuni nuovi eventi significativi.

Rifacciamoci ancora, sempre con l'avvertenza della semplificazione presente all'interno di tale scelta, ad alcuni nomi di spicco, quali quelli del Maslow, del Litt, dello Chenu, di Hessen.

Sembra riemergere ora una concezione della valenza antropologica del lavoro, già formulatasi nel corso del XIX secolo, «in nome della quale l'uomo è chiamato al progetto della sua autocostruzione (...) come soggetto che assume tutta la realtà come materiale per una storia di cui egli non solo conosce il fine, ma (...) è in grado altresì di perseguirlo coerentemente ed efficacemente».

⁵ Cfr. M.A. MANACORDA, a cura di, *La alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

te (...) il lavoro è l'architrave di questa prospettiva antropologica», come la definisce il Totaro⁶.

Una ipotesi che si ripropone ad esempio laddove con Chenu la «theologie nouvelle» manifesterà la inclinazione fondamentale ad accogliere positivamente «l'umanesimo del lavoro nella ritrattazione polemica delle posizioni proprie della tradizione ascetica del cristianesimo medioevale»⁷ (non dimentichiamo il peso della maledizione biblica sul lavoro dell'uomo come fatica improba).

Con Th. Litt⁸, invece, ci presenta l'esigenza di giungere ad una visione sintetica fra le ipotesi sul lavoro sviluppate nella cultura industriale americana e le molteplici riserve emerse in ambito europeo. Da questo punto di vista bisognava superare quelle posizioni tipiche del neoumanesimo di matrice tedesca che finivano per rifuggire dagli esiti della rivoluzione industriale attraverso una sostanziale fuga dalla realtà. Si evitava di misurarsi con le reali condizioni di disumanizzazione del lavoro di fabbrica ritirandosi aristocraticamente nell'interiorità dell'uomo quale ultimo tabernacolo di umanità da difendere e coltivare per una autentica educazione 'liberale'. Con ciò si finiva paradossalmente per sancire lo sdoppiamento della persona: una esteriorità meccanicamente coinvolta nella disumanizzazione produttiva ed una interiorità umanisticamente 'libera'.

La via perseguita dal Litt si ricollega direttamente a quella dimensione etica che aveva informato di sé anche il pensiero del Kerschesteiner. Si valorizza la dimensione umana del lavoratore, inteso quale responsabile ultimo delle scelte che guidano il suo agire: si tratta di un deciso richiamo al superamento della supina accettazione di quelle che gli vengono proposte come leggi immutabili della tecnologia. Un appello al recupero della responsabilità morale individuale attraverso una attenta e costante applicazione della propria volontà rettammente guidata dai valori. In sostanza, Litt sostiene come il regno della 'cosa', degli oggetti che si presentano all'uomo per esserne modificati attraverso la produzione, si manifesti non come dato naturale, bensì quale frutto di un processo razionale di elaborazione che ha trasformato la pura natura in un dato, arricchendola di precisi significati all'interno del mondo umano. Quindi dietro alla evidenza ed inoppugnabilità che sembrava dominare le leggi oggettive della natura e della tecnica, compare il segno di precise scelte di indirizzo proposte dall'uomo stesso nel momento in cui ha interpretato in un determinato modo la natura, facendone un elemento del suo

⁶ F. TOTARO in AA.VV., *Il lavoro. Filosofia, Bibbia e Teologia*, Vol. I, Morcelliana, Brescia 1983.

⁷ Cfr. G. ANGELINI in *Ivi*, p. 146.

⁸ Cfr. TH. LITT, *Istruzione tecnica e formazione umana*, AVIO, Roma, 1958 (1957).

mondo. Entra in campo allora la realtà del 'dover essere', quale fonte della volizione ed impulso spirituale che spinge in direzione della trasformazione del mondo. Ora, il fatto che la 'cosa' si presenti in un terminato modo e 'pretenda' un certo adeguamento a sè da parte dell'uomo lavoratore non costituisce più un fatto oggettivo, bensì il risultato di scelte umane precedenti che hanno voluto coscientemente privilegiare un certo tipo di approccio (umano o anti-umano) al mondo della natura ed ai processi tecnologici utili per trasformarlo. E quindi si legittima nel lavoratore la esigenza di interpellarsi sulla accettabilità o meno (sul 'dover essere' o 'non dover essere') di una determinata tecnologia o di un determinato prodotto. Si trasforma così anche il concetto di *humanitas*, che diviene la intelligenza tecnica che deve sempre essere presente in ogni singolo lavoratore, portandolo a scorgere i modi per produrre esercitando costantemente la propria libera autodeterminazione.

Si propone, qui, uno dei problemi cardine della stessa situazione odierna del lavoro, laddove troppo spesso si contrabbandano per ferree esigenze della tecnica e della tecnologia delle scelte che risalgono sempre, in ultima istanza, a precise istanze valoriali e 'filosofiche' del management aziendale: scelte che paiono sempre, o quasi, orientate dalla negazione primaria del valore etico assoluto della persona umana e del suo lavoro quale 'bene' superiore.

E qui entra in gioco il Maslow, con la sua ipotesi della graduazione dei bisogni umani di cui l'autorealizzazione rappresenta il bisogno ultimo che l'uomo tende a soddisfare anche nel lavoro. Si capovolgono le ipotesi di certa psicologia americana dell'industria, spesso arroccata nella difesa di una concezione protestantica del lavoro quale maledizione che l'uomo tende sistematicamente a sfuggire: dovendolo costantemente costringere al lavorare con impegno con una coazione sempre più raffinata, alla quale egli si piega unicamente se costretto dal timore che venga compromessa la sua sopravvivenza fisica⁹ (per inciso taluni studiosi vedono nella attuale strategia di ristrutturazione e messa in libertà di lavoratori una ulteriore variante di tale concezione). Auto-realizzarsi, significa per il Maslow 'essere ciò che si può essere', divenire se stessi e non solamente ottenere degli equivalenti monetari sempre più elevati al fine di tacitare la propria insoddisfazione nel lavoro. Ed Herzberg giungerà a formulare il concetto di 'gioia del lavoro', attraverso la articolazione dei fattori di soddisfazione con i quali si connota, all'interno della dimensione professionale, la scala dei bisogni del Maslow. Egli evidenzierà due ordini di fattori: quelli 'igienici', attinenti prevalentemente al contesto in cui si svolge l'attività produttiva, e quindi non legati direttamente alla soddisfazione nel lavoro; e

⁹ Cfr. A.H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1977.

quelli 'motivanti', presenti nella attività professionale e da questa soddisfatti direttamente (relativi, ad esempio, alla promozione professionale, al riconoscimento del proprio lavoro, al grado di responsabilità, alle possibilità di accrescimento della professionalità, al conseguimento di risultati); mentre Argyris aprirà una linea di studi sul tema della autostima, rilevando come spesso il tipo di organizzazione del lavoro produce notevoli investimenti di energie da parte del singolo al fine di potersi difendere dalle situazioni di frustrazione in cui viene collocato.

Ed anche il dibattito pedagogico sembra rimettersi in movimento, trovando ulteriori stimoli ad esempio nella riflessione dello Hessen. Egli sottolinea la insufficienza della attenzione esclusivamente puntata su di una attività produttiva sempre più in trasformazione, senza tenere conto di tutta la sua valenza sociale di solidarietà fra lavoratori. Ancora fa capolino l'influsso del neokantismo nel suo concepire la cultura come attività intesa alla realizzazione di valori assoluti, sì da imporre all'uomo un compito di crescita continua, di tensione verso un 'dover essere' mai pienamente attinto. Ma forse il suo contributo più interessante, anche alla luce dell'attuale temperie formativa, sta nella delineazione del principio della 'cultura generale specifica', quale aspetto tipico di una formazione, che, pur prendendo l'abbrivio da ambiti culturali particolari, tenda alla piena e completa formazione della persona, rifiutando esplicitamente la cultura umanistico-letteraria quale unico canale di formazione 'liberale'. È la «complessità del mondo che viene concepita dal lato di una scienza, approfondita in un settore prescelto»¹⁰ avendo pur sempre di mira la crescita globale dell'uomo: il vero problema, infatti, consiste non nel liberare l'uomo dal lavoro bensì 'nel' lavoro. E proprio in tali considerazioni mi sembra rinvenibile una utile traccia di lavoro anche per la impostazione pedagogica della formazione professionale: non più concepibile quale canale secondario di formazione, bensì da reimpostare come una delle vie utilmente percorribili al fine di giungere alla formazione integrale della persona. Ma Hessen sottolinea altresì il valore del lavoro anche come dimensione sociale e culturale: momento di creazione di quello che definisce come 'secondo mondo del lavoro'. In esso ritroviamo la ricchezza dei rapporti interpersonali che intercorrono fra i lavoratori, la dimensione della solidarietà, la formazione di una concezione culturale che qualifica i lavoratori come categoria sociale portatrice di interessi, di valori oltre che di una specifica visione della vita.

¹⁰ Cf. S. HESSEN, *Pedagogia e mondo economico*, AVIO, Roma, 1951 (1949) e *Struttura e contenuto della scuola moderna*, AVIO, Roma, 1950 (1939).

3. Il dibattito in Italia

Nè la situazione si presenta con termini più chiari all'interno del nostro Paese. Fin dal Congresso Pedagogico di Napoli (1871) emersero e si confrontarono differenti posizioni fra i pedagogisti. Mentre il Villari faceva del lavoro uno dei perni di un modello di scuola popolare di lunga durata ed aperta a tutti, con la previsione di momenti formativi anche all'interno delle officine; il Consorti concepì il lavoro soprattutto come metodo di insegnamento, mentre il Pasquali ne esaltò la dimensione socializzante¹¹.

Il dibattito proseguirà negli anni sino a definire una netta separazione fra lavoro nella scuola (interpretato in termini di didattiche attive) e lavoro produttivo in azienda, nei cui confronti verrà meno l'interesse degli educatori. Sarà con il Bottai che negli anni '40 si riproporrà la volontà di recuperare il lavoro tecnico industriale quale fatto sociale, cui gli studenti debbono partecipare misurandosi con una funzione specifica da svolgere. Ma si tratterà di un lavoro 'idealizzato' secondo canoni psicologici (lavoro come momento di rivelazione delle caratteristiche della intelligenza e della personalità dell'allievo), etici (lavoro come oggetto di impegno della volontà, temprando al metodo ed alla continuità dello sforzo fisico) e politici (lavoro come luogo di sottomissione delle virtù soggettive ad un compito oggettivo corrispondente ai fini superindividuali dello Stato)¹².

In epoca più recente, il dibattito attorno alla neonata istruzione professionale (anni '50) non sembrò andare più in là della contrapposizione statica fra uomo e macchina: auspicando il recupero di spazi alla intelligenza umana all'interno dei processi produttivi. Un ulteriore tema di riflessione si articolerà attorno al peso da attribuirsi alla industria privata nell'ambito della realizzazione di scuole aziendali di cui si coglie la possibilità di ottimizzare la organica interdipendenza fra uomo e macchina, senza per altro nascondersi il pericolo derivante dalla possibilità di attribuire agli stessi industriali che applicano pratiche produttive disumanizzanti anche la responsabilità in ordine alla formazione dei lavoratori, precludendo la possibilità di fare della 'scuola' comunque un luogo di dis-alienazione.

L. Borghi delincherà le caratteristiche intrinsecamente educative del lavoro nel raggiungimento della piena padronanza del proprio corpo come conseguenza delle azioni e dei movimenti non causali implicati dalla attività lavorativa; nello sviluppo della intelligenza quale mezzo per regolare coscientemente

¹¹ Su questi dibattiti confronta ad esempio G. GALEAZZI in AA.VV., *Educazione e lavoro*, Massimo, Milano, 1981.

¹² Si veda AA.VV., *Il lavoro produttivo nella carta della Scuola*, D'Anna, Messina, 1940.

il rapporto fra uomo e materia; nel processo di razionale organizzazione del mondo delle cose; nella dimensione della socialità quale luogo specifico dello svolgersi dell'attività¹³.

Con gli anni '60, l'emergere di uno stretto legame fra sviluppo economico ed alti livelli di istruzione professionale della popolazione porrà in luce la ancora insufficiente elaborazione pedagogica sui temi del lavoro. Per un verso, Agazzi aveva già tematizzato, seguendo la linea del Kerschensteiner e dello Hessen, il valore del lavoro per la persona; mentre altri autori cercheranno all'interno della categoria dell'economico la possibilità di una chiave unitaria di lettura dei rapporti sociali e delle tecniche di produzione di beni nella società industriale, quale punto di partenza per la teorizzazione di una formazione generalizzata dell'uomo al lavoro¹⁴. Altri ancora, come il De Bartolomeis, finiranno per teorizzare una pedagogia del tempo libero come momento di 'non lavoro' in cui favorire quella ricomposizione unitaria dell'uomo minata all'interno dei processi alienanti della produzione industriale¹⁵.

Si tratta dunque di letture del lavoro parziali, tuttora legate a modelli tayloristi anche se filtrati attraverso la teoria delle human relations, che tendeva a mitigarne gli effetti negativi, esaltando la socialità fra i lavoratori come motivazione positiva a sopportare il peso delle catene di montaggio. Mentre chi procede per via deduttiva, a partire da teorie filosofiche sull'uomo lavoratore, si scontra con la difficoltà a produrre esiti applicabili alle reali situazioni occupazionali.

4. La 'Laborem exercens': un documento pedagogicamente rilevante

Abbiamo già qualificato la nostra come una scelta volta a procedere per quadri esemplificativi.

Compiamo ora un balzo nel tempo e portiamoci direttamente alla situazione odierna per esaminare un documento che mi sembra abbia saputo bene sintetizzare in sé le acquisizioni più interessanti che abbiamo visto maturare in ambito pedagogico. Il lettore attento avrà infatti già notato come taluni degli orientamenti sin qui esposti finiscano per riemergere in quella grande sintesi umanistica sul lavoro proposta nella Lettera Enciclica 'Laborem exercens'. Mi si consenta, allora, di riprendere alcuni spunti da tale Enciclica, quale più

¹³ Vedi L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.

¹⁴ Vedi ad esempio E. PETRINI, *Educazione, economia e società industriale*, Le Monnier, Firenze, 1968.

¹⁵ Vedi F. DE BARTOLOMEIS, *Formazione tecnico professionale e pedagogia dell'industria*, Edizioni di Comunità, Milano, 1965.

recente e fondamentale sintesi di riferimento antropologico a partire dalla quale è possibile procedere, seppure a tentoni, nella delineazione dell'oggi per la pedagogia del lavoro. Ma vediamo di accennare ad alcuni punti interessanti per il nostro discorso sul lavoro:

- il suo valore etico discende unicamente dall'essere espressione della persona umana: in quanto esso nasce con l'uomo ed è criterio di umanità;
- si qualifica quindi sia come mezzo umano di sostentamento che quale espressione piena di umanità ed imitazione di Dio creatore;
- è potente organizzatore del tempo di vita dell'uomo e dà senso anche al suo 'tempo libero' (aspetto di gratuità nell'incontro fra gli uomini e con Dio);
- l'*homo faber* è anche *homo sapiens* poiché con il suo lavoro trasforma la realtà facendone specchio di se stesso e della fitta trama di relazioni sociali al cui interno il lavoro si realizza; ma è anche *homo volens* in quanto impegnato a superare la intrinseca situazione di disordine e di peccato che tende a svincolare il suo lavoro dall'uomo, facendone una realtà ipostatizzata ed a quest'ultimo contrapposta¹⁶.
- «il postulato di estensione per il lavoratore, della sua funzione di soggetto economico (...) esige una modifica dei contratti di lavoro (...) che faccia del lavoratore proletario un partner economico a pari diritto, nel quadro dell'impresa»¹⁷, facendone un compartecipe della stessa responsabilità gestionale del proprio posto di lavoro.

Dunque la nostra riflessione si arricchisce ulteriormente: il lavoro si qualifica definitivamente come espressione dell'uomo nella sua totalità e, soprattutto, nella sua ineliminabile dimensione etica; non il puro fare o trasformare la natura, bensì l'operare secondo quadri valoriali, partecipando attivamente alla globalità del processo produttivo (anche se poi di fatto al suo interno ci si ritaglia uno specifico settore di competenza professionale diretta). Quindi la intuizione dello Hessen sul secondo mondo del lavoro sembra emergere inverteata ed ampliata sino a comprendere la diretta partecipazione del lavoratore in quanto tale alle forme di gestione del suo posto di lavoro. Ciò presuppone anche una diversa attenzione formativa, non più unicamente centrata sulle competenze tecniche, bensì aperta anche a formare alla partecipazione, alla dimensione 'politica' volta alla analisi dei problemi ed alla elaborazione di pro-

¹⁶ In realtà le nostre riflessioni sono qui guidate sia dalla Lettera Enciclica '*Laborem exercens*' sia da alcune interessanti riflessioni sviluppate soprattutto nelle opere: AA.VV., *Il lavoro dell'uomo*, in *Communio*, numero unico, Milano, 1984; AA.VV., *Lavoro, cultura, religioni*, Edizioni Lavoro, Roma, 1984 (1983).

¹⁷ Cfr. Lettera Enciclica *Laborem exercens*, n. 9.

cedure di creazione di una 'cultura' della organizzazione insita nel proprio operare all'interno di un sistema di produzione¹⁸.

5. Per una pedagogia del lavoro

La impostazione così data alla nostra riflessione sul lavoro ci permette ora di rovesciare, per così dire, l'approccio alla dimensione pedagogica: non più partendo dalle modificazioni rilevanti prodottesi in questi ultimi decenni nella produzione e nella organizzazione del lavoro, bensì giungendo ad esse provvisti di un bagaglio critico ed antropologicamente orientato, che ci permette di operare con un certo discernimento.

Non staremo qui a dilungarci sulle innovazioni di processo e di prodotto, di organizzazione del lavoro ecc. via via susseguitesi, bensì ci interessa cogliere come queste possano venire, in modo quasi indifferente, piegate in direzione di una migliore umanizzazione del lavoro piuttosto che, in senso contrario, verso esiti di ulteriore parcellizzazione e svuotamento di significati. Intendiamo con ciò ribadire il concetto già espresso dal Litt, quasi universalizzandone il significato: non è come in questa temperie culturale ed economica che la tecnologia può e deve venire piegata ad una realistica concezione della persona del lavoratore come bisognosa soprattutto di autorealizzarsi anche all'interno del e tramite il proprio lavoro.

E di ciò anche la formazione 'professionale' non può non farsi carico!

È ora forse il caso di modificare la nostra terminologia, sostituendo 'lavoro' con 'professionalità', laddove vogliamo andare al di là del puro riferimento alla attività produttive, per ricomprendervi, come già abbiamo rilevato, una costellazione di capacità, conoscenze, abilità, predisposizioni personali che attengono al lavoro, anche se non si esauriscono in esso.

La 'professionalità' potrebbe allora presentarsi come un modo di essere della identità personale: sintesi complessa di preparazione tecnica e teorica oltre che di abilità operative che si sono organicamente interrelate all'interno di globali mappe cognitive che caratterizzano il lavoratore, ma anche aperta alle dimensioni della socialità e della solidarietà in cui il lavoro si espleta; della motivazione non tanto e non solo a lavorare, quanto soprattutto a collaborare alla impresa con spirito di servizio ad un bene comune che permette a tutti di realizzarsi, collaborando solidalmente.

So bene come tale impostazione possa produrre notevoli perplessità nei

¹⁸ Su questo specifico tema si veda GAGLIARDI, a cura di, *Le imprese come culture*, ISTUD-ISEDI, Milano, 1980.

lettori, vaccinati da un sano principio di realtà; ma ciò non toglie come una riflessione pedagogica personalisticamente ispirata debba armarsi di una concezione il più possibile completa della dimensione professionale, sì da informarvi, come principio guida, la propria azione.

D'altro canto, la stessa 'dura' realtà non sembra molto distante da alcune delle affermazioni sin qui fatte: si pensi alla riscoperta del lavoratore come 'capitale umano', secondo una logica *differente* rispetto a quella degli anni '60, qui concepito quale soggetto intelligentemente e volontariamente proteso a *collaborare allo sviluppo dell'azienda*, e quindi stimolato ad intervenire nelle logiche aziendali, a curare la propria formazione continua e ricorrente¹⁹; a situarsi all'interno di una organizzazione che viene sempre più e meglio analizzata come luogo di elaborazione di culture²⁰.

¹⁹ Cfr. A. VOISIN, *L'investment formation*, in «Education Permanence», n. 9/1988.

²⁰ Cfr. P. GAGLIARDI, *Le imprese come culture*, ISEDI-ISTUD, Torino, 1986.

La direzione strategica della Formazione Professionale

(1^a parte)

Piero Carducci

"La strategia non è un sistema dal quale si possano dedurre principi generali e regole derivate dai principi stessi. La strategia è un sistema di espedienti. Essa è più di una scienza, è il trasferimento delle conoscenze alla vita pratica, l'evoluzione dell'originaria idea guida in conformità a circostanze continuamente mutevoli, è l'arte dell'agire sotto la pressione delle condizioni più difficili" (Moltke).

1. Premessa

Ormai non v'è occasione in cui non venga sottolineata la rilevanza «strategica» degli investimenti in formazione professionale (FP) e, di conseguenza, la criticità delle risorse umane ai fini della promozione del livello di competitività del nostro sistema sociale ed economico. Eppure a tali affermazioni di buoni principi non sono seguite, finora, azioni coerenti da parte del legislatore e molti, tra gli osservatori più attenti, sono concordi nel ritenere che il sistema della FP appaia nel nostro paese non governato, e le relative spese sostanzialmente fuori controllo. E questo nella prospettiva dell'irreversibile processo di integrazione europea, foriero forse di opportunità ma certamente di sventure per molti attori della formazione — penso in particolare alle Regioni ed agli Enti gestori — che non sapranno adeguarsi per tempo all'irrompere di nuovi protagonisti ed alle nuove regole del gioco in corso di definizione nel mutato contesto competitivo.

Ma cosa significa pensare di governare la FP, ipotizzarne un progetto di radicale riforma? A nostro avviso, in un mondo in rapido e profondo cambiamento deve corrispondere, al dinamismo della vita sociale, la *direzione strategica della FP*. In concreto, poniamoci ora dal punto di vista di un ipotetico centro di formazione professionale (CFP) che operi in larga autonomia in un certo territorio di riferimento.

La direzione strategica, a livello di CFP come di qualsiasi altra organizzazione, richiede come diremo meglio nel seguito che:

- * si formuli una *visione* che indichi la direzione verso la quale muoversi;
- * si formulino delle *strategie e degli obiettivi*, tenendo nel debito conto il potenziale di risorse e di know-how della propria organizzazione e, inoltre, il comportamento delle istituzioni, i mercati di riferimento, le tecnologie impiegabili, le azioni e le reazioni dei concorrenti;
- * si elaborino direttive per le varie aree di gestione, così da consentire ai responsabili di ciascuna unità organizzativa la trasformazione delle strategie in *piani d'azione funzionali*;
- * si allinei la cultura dell'organizzazione alle strategie ed ai piani d'azione adottati.

Il presente lavoro è ispirato all'obiettivo di trattare concretamente, anche se in estrema sintesi, alcuni temi fondamentali della direzione strategica.

La trattazione si compone di due parti. Nella prima parte, dopo una premessa teorica cui è dedicato il § 2, è trattato il processo di formulazione delle strategie e del portafoglio delle attività. Oggetto della seconda parte, di prossima pubblicazione, è l'elaborazione degli obiettivi e delle direttive funzionali, ossia di politiche per le diverse aree di gestione conformi alle strategie formulate: politica degli investimenti, della formazione, della ricerca e sviluppo, e così via. Il lavoro si chiude con un cenno ai problemi di pianificazione operativa, ai processi di controllo e di revisione del piano strategico.

È bene subito premettere che l'insegnamento strategico non costituisce un rigido corpo dottrinale; in altri termini la pianificazione strategica non è un sistema formalizzato dal quale si possano dedurre principi generali e regole di condotta universalmente valide. La strategia è l'arte del possibile in determinate circostanze, e in questo carattere della strategia riposano i limiti sulla sua insegnabilità. Come può essere insegnato un qualcosa che non si presta ad essere sistematizzato, che lascia ampio spazio per l'adattamento alle situazioni mutevoli ed imprevedibili che continuamente si presentano? In considerazione di tale vincolo, non eludibile, abbiamo deciso di procedere nel nostro lavoro

non già attraverso schemi e formalizzazioni astratte, tipiche della corrente letteratura di management, bensì di tentare un vero e proprio esercizio di pianificazione riferito ad un'ipotetica, ma non troppo, organizzazione che operi nella FP.

Nella considerazione di carattere generale che il futuro degli Enti operanti nella FP è, nel nostro Paese, assai incerto e quindi che qualsiasi previsione a tale proposito sarebbe priva di fondamento, *ciò che importa è dotare le organizzazioni operanti nella FP di un'alta capacità di adattamento alla turbolenza ambientale ed alle situazioni non previste che si verifichino*. Il modo migliore per procedere — parafrasando Moltke — consiste anzitutto nell'identificare le situazioni per noi più svantaggiose. E lo sviluppo di una maggiore capacità di adattamento alle intemperie della nostra epoca può senz'altro trarre beneficio, a noi pare, dall'analisi critica di circostanze e di momenti concreti, scartando per quanto è possibile regole e schemi rigidi di formazione delle strategie.

2. La nozione di direzione strategica

«Nella vita non fare mai quello che fanno gli altri. O non fai nulla, o fai qualcosa che mai nessuno abbia fatto» (anonimo).

Nella situazione di anarchia semantica che circonda la nozione di strategia, la definizione migliore resta quella di Moltke: *la strategia è l'evoluzione dell'originaria idea guida in conformità alle circostanze continuamente mutevoli*.

L'*idea guida*, o business idea, è quella di acquisire in ciascuna area d'affari — ad es., formazione convenzionata, post diploma, e così via — una posizione di vantaggio sui propri concorrenti difendibile nel tempo. In altri termini, finalità della direzione strategica è quello di individuare e di valorizzare la vocazione individuale ed irriproducibile di ciascuna organizzazione, sia essa orientata o meno al profitto.

A circostanze continuamente mutevoli corrisponde, quindi, la direzione strategica della FP. Essa richiede che:

a. Si formuli una *visione*, ovvero si prenda coscienza dei cambiamenti nell'ambiente di riferimento. La visione si caratterizza per le direzioni che essa indica, e non per i limiti che pone, per ciò che fa nascere, e non per ciò che sta terminando, per le domande che suscita, e non per le risposte che dà.

La visione può essere paragonata alla stella polare.

Il capitano della nave orienta il suo cammino alle stelle del cielo. Esse non sono il traguardo del suo viaggio, ma rappresentano un orientamento

sicuro per giungere alla meta, indipendentemente dalla direzione, dalla quale si proviene, dal tipo di nave e dalla qualità delle risorse umane, di cui si dispone.

Anche il CFP ha bisogno della sua visione, che può essere seguita come la stella polare. Essa non è l'obiettivo, ma indica la direzione nella quale tutti devono impegnarsi: il vento, infatti, è propizio — per dirlo con Seneca — solo per colui che sa dove vuole arrivare. Nella misura in cui la direzione del CFP sarà capace di identificare e di comunicare una visione ai collaboratori, questi saranno in grado di reagire tempestivamente alle opportunità ed ai rischi imprevedibili. La visione, dunque, crea certezza: chi la possiede può permettersi errori e deviazioni, poi avviare le necessarie azioni correttive, perché conosce la direzione verso la quale andare.

b. Si concretizzi la visione in una *politica generale*. La politica generale non è altro che l'espressione del sistema di valori dei centri decisionali del CFP, conseguenti alla visione che si sono fatti. È la cosa più difficile da fare quella di restare fedeli, nella pratica, ai principi che ci siamo dati. La politica generale non è un rigido sistema di regole, quanto piuttosto un metodo di ragionamento finalizzato alla determinazione dell'indirizzo strategico. In sostanza, mediante la politica generale si intende promuovere una sistematica pianificazione delle attività coerente con la *visione* e dar modo, a tutta l'organizzazione, di partecipare in modo ordinato e convinto alla formulazione ed al controllo delle strategie.

c. Si esplorino le forze, rilevanti per la FP, da cui trae alimento il continuo divenire dell'ambiente esterno, concentrando l'analisi su aree critiche ai fini della formulazione delle strategie ed istituendo precise priorità in termini di allocazione delle risorse disponibili. Ciò significa tenere nel debito conto il potenziale della propria organizzazione e, inoltre, il comportamento delle istituzioni da cui la FP è condizionata, i mercati di riferimento, le tecnologie impiegabili, le azioni e le reazioni dei concorrenti. La strategia da seguire non può essere appresa per via razionale, ma solo attraverso la creatività e l'esperienza. Nella formulazione della strategia, come nella realizzazione di un'opera d'ingegno, mai ci soccorrerà un teorema generale; in ambedue il talento non può essere sostituito dalla norma. La strategia è l'evoluzione di un'originaria idea guida in relazione alle circostanze continuamente mutevoli, in vista del conseguimento di una posizione di leadership nei mercati in cui si opera o, presumibilmente, si opererà. Tale posizione di leadership può essere definita di *vantaggio competitivo*, ed è durevole soltanto se tale vantaggio nei confronti dei concorrenti viene percepito come tale dagli acquirenti ed è importante per

loro. Occorre sottolineare che la divisione del mercato di riferimento in gruppi di acquirenti con bisogni omogenei (segmentazione) è l'elemento chiave di ogni strategia; risponde alla finalità di distinguere i propri prodotti/servizi da quelli dei concorrenti, rendendo meno vulnerabile la propria posizione sul mercato.

d. La direzione del CFP elabori un *programma di attività* e direttive per le varie aree di gestione in cui si articola l'organizzazione, così da consentire ai centri decisionali competenti di passare dalle strategie ai piani di azione funzionali. Tale prospettiva di *decentramento controllato* richiede la trasformazione delle strategie in piani, generalmente annuali, di cui siano noti in anticipo e con sufficiente certezza gli obiettivi per ciascuna unità organizzativa, le responsabilità, le coerenti linee di azione temporalmente definite, le risorse assegnate.

La realizzazione delle strategie richiede, di norma, anche una revisione o una radicale ridefinizione delle strutture organizzative, che devono essere conformi agli obiettivi che sono stati formulati. Una particolare attenzione, inoltre, deve essere posta nell'incrementare il rigore e l'efficacia del sistema di pianificazione operativa, di controllo di gestione e di motivazione necessari per la corretta esecuzione dei piani d'azione.

e. Si allinei la *cultura dell'organizzazione* con le strategie che sono state formulate. Molti piani d'azione ben concepiti falliscono o raggiungono parzialmente gli obiettivi per i quali sono stati formulati, perché non tengono in conto gli aspetti culturali. La cultura, a livello di CFP, può essere definita come l'insieme dei valori, delle tradizioni, degli schemi di riferimento, delle norme, dei miti, che danno una direzione all'attività dei membri dell'organizzazione. In un momento di radicali mutamenti, qual'è l'attuale, la direzione del CFP deve impegnarsi in modo particolare nella motivazione dei collaboratori a tutti i livelli spiegando i motivi delle determinazioni assunte e per i quali vengono richieste diverse prestazioni. Non è sufficiente ordinare ad un docente di interrompere la sua attività per un certo progetto, occorre anche spiegare e convincere perché è necessario e perché un altro risponde meglio alla strategia perseguita.

Il successo di una qualsiasi strategia è il risultato di decisioni prese in modo coordinato e coerente da una molteplicità di persone collegate tra loro in un sistema di poteri, responsabilità, controlli e reciproche comunicazioni. In tal senso è duplice il compito della cultura organizzativa: in primo luogo, quello di affermare una *logica del cuore*, diversa da quella dell'intelletto, che faccia sentire tutti i membri del CFP partecipanti convinti di un disegno

comune, in secondo luogo, quello di neutralizzare nella massima misura possibile quelle motivazioni personali non conformi agli interessi generali dell'organizzazione.

3. Lo scenario di riferimento

«Ovviamente non esiste una società perfetta, ma se ne può sempre immaginare una che sia migliore di quella attuale. Ed è per quella che dobbiamo lavorare» (Popper).

Dopo il necessario inquadramento teorico, passiamo ora alla determinazione delle prospettive strategiche del nostro ipotetico CFP. Nella situazione attuale della FP, di grande instabilità, la chiara comprensione dello scenario di riferimento — ossia delle opportunità e dei rischi presenti nell'ambiente esterno, delle strategie in corso, della identità attuale — diviene di vitale importanza per la formulazione della strategia.

Nel contesto in cui opera la FP si osservano segnali di cambiamenti profondi, indotti sia dall'evoluzione della domanda, sia dalla rapida evoluzione dell'offerta.

Nei prossimi anni entreranno in vigore un complesso di normative comunitarie finalizzate alla realizzazione del processo di convergenza e, in definitiva, di integrazione europea in tutti i settori di attività; conseguenza di tale processo sarà, tra l'altro, una graduale ma progressiva deregolamentazione del settore della formazione. Il sistema della FP vedrà il progressivo ridursi del ruolo delle istituzioni e la rottura di vincoli che, pur posti a tutela degli operatori del settore, rischiano di agire da freno nel processo di orientamento al mercato imposto dall'Europa. Sembra essere arrivato il momento in cui le istituzioni, in primis le Regioni, assumano il ruolo più maturo di «autorità» per la regolazione del mercato e per la definizione di nuove regole del gioco, nella prospettiva di sistema pluralistico di governo della FP dominato dal cliente, non più utente, e dai reali bisogni di un mercato del lavoro sempre più segmentato a livello locale.

A partire dal momento in cui il cliente entra a pieno titolo nel sistema della formazione, il CFP deve giocare un ruolo assai meno convenzionale rispetto al passato. L'ipotesi nuova comporta il compenetrarsi della domanda e dell'offerta: il CFP, oltre a svolgere una approfondita analisi delle esigenze generali espresse dal territorio di riferimento (monitoraggio territoriale), dovrà sempre più assecondare l'esigenza di personalizzazione espressa dal cliente, aiutandolo nella specificazione delle sue reali necessità sempre in congruenza alla situazione dei mercati locali (funzione di orientamento).

Di qui una domanda di FP sempre più personalizzata, mirata alla professione ed al lavoro; la domanda, dei singoli e delle organizzazioni, tenderà a concentrarsi su temi ed argomenti più direttamente connessi alle evoluzioni ed alle necessità del contesto socio-economico di riferimento ed alla soluzione di specifiche esigenze, non già in astratto, ma in relazione ai peculiari momenti di una società civile in continua evoluzione.

Anche per quanto riguarda l'offerta si osservano indizi di una evoluzione che va tenuta nel debito conto. Basti pensare allo sforzo, in primis da parte delle università con la istituzione della *laurea breve*, di rispondere alle esigenze del mondo del lavoro. Ed ancora, assistiamo allo sviluppo di molte iniziative — in forma di consorzi tra istituzioni formative e non ed aziende — volte a fornire a giovani neodiplomati e neolaureati, prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, una cultura professionale che comprenda anche discipline tipiche aziendali quali l'informatica gestionale, il marketing, la pianificazione, il comportamento nell'organizzazione.

Si configura in sostanza una situazione nella quale le istituzioni formative pubbliche, o che comunque agiscono a monte del mercato del lavoro, si apprestano a fornire una preparazione di base molto più completa ai fini dell'impiego dei giovani, e nella quale quindi le imprese devono e sempre più dovranno farsi carico prevalentemente della formazione professionale più direttamente legata ai loro fini ed alle loro peculiari strutture organizzative.

Occorre, pertanto, che l'attività del CFP, nel quadro delle peculiarità del mercato locale in cui si opera, sia orientata per rispondere adeguatamente e tempestivamente alle evoluzioni di scenario cui si è fatto cenno. In particolare, sembra opportuno caratterizzare l'offerta in funzione dei problemi che i clienti, in primis le aziende, intendono o ritengono di poter risolvere attraverso la leva della FP. In definitiva, si prospetta una possibile evoluzione del CFP che vede sempre più a supporto della formazione un'attività di *ricerca e di consulenza* comprensiva di qualsiasi intervento professionale rivolto ai singoli (orientamento) ed alle aziende (consulenza in senso stretto). Un'attività che può essere svolta soltanto nella piena consapevolezza e comprensione del contesto sociale ed economico in cui opera il CFP, di che cos'è un'azienda, di quali siano le sue finalità e condizioni di sopravvivenza. Tali interventi potranno rispondere ad esigenze generali — ad es., la formazione di tecnici dell'ambiente in relazione a normative ma anche ad una diversa sensibilità della società civile nei confronti della salvaguardia della natura —, oppure essere rivolti ad aspetti dell'operatività aziendale — ad es., la formazione di operatori all'export non in generale ma per i prodotti di una specifica azienda.

In ogni caso, all'operatore del CFP si richiede lo sviluppo di una capacità di diagnosi volta ad identificare le aree di intervento prioritario e di una

capacità di risolvere una pluralità di problemi che possono essere al di fuori delle sue competenze specialistiche, aggregando e coordinando le eventuali risorse esterne necessarie ed a lui mancanti.

Ciò suppone una profonda transizione culturale degli operatori della formazione, e in particolare delle figure dei coordinatori progettisti. Il CFP dovrà modellare la sua azione sul cliente, sulla singola azienda o risorsa, interpretare le esigenze individuali e temperarle con le possibilità reali offerte dal sistema locale di riferimento per la sua azione. È nella risposta al problema del cliente che il CFP deve strutturarsi in maniera funzionale alla sua soluzione. In molti, troppi casi, l'attività dei Centri non sembra invece mirata esplicitamente sul cliente, si riscontra una carenza di cultura di processo, ed un certo disordine organizzativo.

Se il futuro del CFP passa attraverso l'assimilazione di una consapevole cultura d'impresa, agli operatori della formazione si richiede allora:

- * una maggiore capacità di interagire con i problemi del mercato locale, ed in particolare una maggiore integrazione con le imprese;

- * uno spiccato orientamento al cliente, alla soluzione di problemi e non alla realizzazione di prodotti precostituiti, magari tecnicamente perfetti ma lontani dalle reali esigenze;

- * l'orientamento marcato ad obiettivi e risultati, nella ricerca primaria della flessibilità, anche attraverso l'adozione di nuove strutture organizzative di tipo matriciale. Flessibilità che si garantisce non già con un'impossibile polivalenza degli operatori, ma soprattutto con la loro capacità di avvalersi di un efficiente reticolo di collaboratori esterni;

- * l'assimilazione di una adeguata cultura di processo e degli strumenti della Qualità totale.

Forte di questa adattabilità, il CFP diverrà in grado di offrire al cliente una prestazione adeguata alle sue necessità. La crescita delle attività di consulenza in senso lato, e la conseguente diversificazione, chiederà poi lo sviluppo da parte dei centri decisionali del CFP di una capacità di controllo del sistema di produzione della formazione. Sarà necessario allora polarizzare le scarse risorse interne su talune aree strategiche di attività, favorendo lo sviluppo di altri poli di riferimento esterni al CFP ed al proprio servizio.

L'efficacia dell'azione del CFP si potrà allora in termini di passaggio da un'attenzione rivolta al singolo progetto ad una effettiva direzione strategica, e la sua efficienza si misurerà nella capacità di mettere in campo rapidamente ed al minimo costo risorse aggiuntive integrabili nella soluzione del problema-cliente.

4. La determinazione delle prospettive strategiche

«L'uomo saggio è colui che fa oggi ciò che l'uomo stolto fa tre giorni dopo» (proverbio arabo).

«Se uno vuole raggiungere un obiettivo deve essergli pari; se è troppo debole, si mette in una situazione dalla quale deve guardarsi» (da «Le Mille e una notte»).

Le prospettive strategiche generali e dei vari subsistemi che compongono il CFP vanno consolidate in un quadro organico, in modo che esse si integrino e si rafforzino a vicenda consentendo uno sviluppo armonioso dell'organizzazione nel suo complesso. Le strategie devono essere coerenti con la politica generale, e devono essere identificate e valutate le risorse umane e materiali necessari a perseguirle. Ciascuna strategia deve dar luogo ad uno o più obiettivi, che devono essere assegnati, in termini di responsabilità, ad una o più unità organizzative e riferiti ad un lasso di tempo sufficientemente ampio per consentire di giungere ad una nuova collocazione dell'organizzazione nel suo ambiente, percepibile e misurabile se possibile in termini quantitativi.

Rinviamo alla II parte del lavoro il problema dell'identificazione degli obiettivi e della valutazione delle risorse necessarie a conseguirli, e chiudiamo l'articolo con un esempio di determinazione delle prospettive strategiche, coerenti a quanto in precedenza affermato in termini di scenario e di politica generale.

Da quanto esposto consegue che l'ingresso e lo sviluppo del CFP nelle nuove aree di attività individuate — che possiamo definire di consulenza in senso lato — dovrebbe inquadrarsi, in una prima fase, in una strategia volta a servire in primo luogo la clientela attuale. A nostro avviso gli ostacoli principali al perseguimento di una simile strategia risiedono non già nella concorrenza esterna, peraltro forte in molti dei mercati di riferimento, bensì al tipo di cultura ed alle modalità di lavoro all'interno del CFP, che può risultare chiuso alle innovazioni richieste per svolgere un lavoro apprezzabile nel campo della consulenza e, in generale, delle attività non convenzionate.

È evidente che bisogna adeguare le misure da prendere ai tempi ed alle circostanze specifiche ma, come sempre accade, nel caso di ostacoli di tipo culturale ed organizzativo si tratta di barriere superabili purché lo si voglia. Soltanto quando tutti i centri decisionali dell'organizzazione saranno convinti della necessità di attuare una determinata strategia si potrà sperare di progredire con chiarezza e con facilità nella soluzione dei problemi posti dal nuovo corso. E la volontà collettiva di superare i problemi può nascere soltanto convincendosi sui notevoli sviluppi che certamente avrà il settore della consulenza.

za e prospettandosi, d'altro canto, le difficoltà cui si andrebbe incontro ove, alla riduzione certa di attività tradizionali e totalmente fondate sul finanziamento pubblico, non corrispondesse l'esplorazione di nuove aree oppure tali aree fossero occupate da organizzazioni concorrenti.

Se non si sacrifica niente, non si può ottenere nulla; posto comunque che maturi una decisa volontà di coltivare i campi della consulenza, e si affrontino i connessi problemi di acculturamento ed organizzativi, la strada da seguire sembra debba essere quella dei «piccoli passi».

Il CFP, ad esempio, già oggi è una sede naturale di incontro tra operatori economici ed enti pubblici; il rapporto di fiducia e di conoscenza può essere utilizzato per stimolare, con le imprese, il discorso su qualsiasi aspetto della vita aziendale e, con gli enti gestori, una maggiore finalizzazione delle (scarse) risorse disponibili. Ancora, prendendo le mosse da una diagnosi approfondita del mercato locale del lavoro, l'operatore del CFP può dimostrare l'importanza ed il significato di determinati progetti corsuali, ed il concreto vantaggio che le imprese ne trarrebbero. Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, ma preme qui sottolineare che l'introduzione del CFP nel settore della consulenza dovrebbe seguire due strade tra loro non alternative:

- * la produzione diretta di servizi consulenziali, ove sia possibile valorizzando il know-how accumulato in altre attività;

- * l'utilizzo di strutture o free-lance all'esterno dell'organizzazione.

In ogni caso appare fondamentale il ruolo propulsivo che può essere svolto dalle strutture nazionali alle quali i CFP aderiscono. Il coordinamento nazionale dovrebbe in particolare attivarsi:

- * per promuovere la realizzazione di reti di collaborazioni con società di consulenza o con singoli esperti, cui affidare il compito di assistere gli operatori dei CFP nella gestione delle attività di consulenza;

- * per svolgere attività di supporto, non accessibili ai singoli Centri, nel campo della pianificazione delle attività, dello sviluppo di strumenti di analisi del territorio, della diffusione di moderne metodologie di gestione, e così via;

- * per la diffusione della cultura d'impresa, attraverso percorsi formativi mirati, giornate di studio, pubblicazioni, e così via;

- * per rinnovare profondamente l'immagine del CFP in quanto ente (anche) esperto di problemi delle imprese promuovendo incontri con gli imprenditori ed i rappresentanti degli enti locali per una migliore finalizzazione della spesa globale in formazione.

Le cose da fare non sono poche e non sono di poco peso. D'altra parte non ci si può illudere che, senza un gioco di squadra, possa realizzarsi da un lato una presenza significativa dei CFP in nuovi settori di attività e, dall'altro, una razionalizzazione ed una riqualificazione di quelli tradizionali.

(fine 1ª parte - Continua)

Dopo Maastricht

(1^a Parte)

Angelo Ferro*

1.1 - Gli accordi di Maastricht

Una riunione del Consiglio Europeo tenuto a Maastricht alla fine del 1991 è sfociata in un insieme di disposizioni che hanno modificato il Trattato istitutivo della CEE del 1975 per creare la Comunità Europea (CE).

La Comunità Europea ha il compito di promuovere, mediante l'instaurazione di un mercato comune e di un'unione economica e monetaria europea e mediante l'attuazione di politiche ed azioni comuni, uno sviluppo armonioso ed equilibrato delle attività economiche dell'insieme della Comunità, una crescita sostenibile, non inflazionistica e che rispetti l'ambiente, un elevato grado di convergenza dei risultati economici, un elevato livello di occupazione e protezione sociale, il miglioramento del tenore e della qualità della vita, la coesione economica e sociale e la solidarietà tra gli Stati membri (art. 2 il quale si riferisce anche agli articoli 3 e 3a).

Tutto ciò è un ottimo passo in avanti nel processo di integrazione europea al fine di contenere ed eliminare possibili squilibri economici e sociali della Comunità.

Tuttavia le disposizioni transitorie del Trattato che istituisce la CE (artt. 109E e ss.), mentre da una parte sostengono che la seconda fase dell'UEM inizierà con il 1° gennaio 1994, dall'altra rafforzano con decisione i connotati

* Con la collaborazione della dr.ssa Paola Negretto

strettamente monetari e finanziari della parte rimanente della prima fase, vale a dire gli anni 1991 e 1992, e della stessa seconda fase.

Viene, infatti, precisato con estrema attenzione che prima dell'inizio della seconda fase ogni Stato membro deve conformarsi al divieto delle restrizioni ai movimenti di capitali e, se necessario, deve adottare programmi pluriennali per assicurare la durevole convergenza economica e monetaria, in modo particolare, per la stabilità dei prezzi e la solidità delle finanze pubbliche, oltre a prepararsi al nuovo assetto istituzionale.

Si è prevista, infatti, la creazione di un Istituto Monetario Europeo (IME) (art. 109F), che, sostituendo il precedente Comitato dei Governatori delle Banche centrali degli Stati membri e assumendo i compiti del Fondo Europeo di cooperazione monetaria, dovrebbe rafforzare il coordinamento tra le politiche monetarie e la cooperazione tra le banche centrali nell'ambito dello SME.

Nella terza fase è prevista la realizzazione del Sistema Europeo delle Banche Centrali (SEBC), costituito dalla Banca Centrale Europea, che sostituirà l'IME, e dalle Banche centrali degli Stati membri.

Il suo obiettivo fondamentale è il mantenimento della stabilità dei prezzi, oltre a quello di sostenere gli obiettivi generali della CE (art. 5).

In altre parole i suoi compiti sono la definizione ed attuazione di una politica monetaria comune, la detenzione e gestione delle riserve valutarie degli Stati membri e la regolazione del sistema dei cambi esteri e dei sistemi di pagamento internazionale.

In questo modo, però, occorre osservare che taluni aspetti ed elementi dell'Unione economica e monetaria diversi da quelli strettamente monetari e finanziari, come ad esempio quelli sociali, vengono collocati in una posizione secondaria.

In effetti, tutti gli obiettivi di convergenza che la CE dovrebbe seguire, soprattutto nella terza fase, sono di carattere monetario e finanziario.

Elencandoli brevemente, si possono ricordare il tasso di inflazione non superiore al +1,5% rispetto ai tre Stati membri che abbiano conseguito i migliori risultati in termini di stabilità dei prezzi; disavanzo pubblico non superiore al 3% del Pil; rapporto tra debito pubblico e Pil non superiore al 60%; rispetto per almeno due anni dei margini di fluttuazione dei cambi entro la banda stretta e comunque rinuncia a svalutazioni unilaterali rispetto ad altre monete dello SME nel biennio precedente all'avvio della terza fase; tasso di interesse nominale a lungo termine non eccedente il +2% rispetto a quello medio nei tre Stati membri con risultati migliori.

In tal modo con gli Accordi di Maastricht inizia un processo in cui l'unione monetaria deve precedere l'avvio dell'unità economica che porrà le

premesse per una unione sociale e politica, i cui tempi di realizzazione sono, però, considerati abbastanza lunghi.

1.2 - Funzioni ed obiettivi della carta comunitaria dei diritti sociali

Già negli anni scorsi, quando era palese il desiderio di attuare un'integrazione europea, i problemi attinenti al lavoro e alla politica sociale in generale, sono stati considerati in posizione secondaria rispetto a quelli economici e monetari.

La *Carta Comunitaria dei diritti sociali dei lavoratori* adottata dal Consiglio Europeo di Strasburgo l'8-9 dicembre 1989 rappresenta una dichiarazione solenne ispirata alla Carta sociale del Consiglio d'Europa e alle Convenzioni dell'Organizzazione internazionale del lavoro, che stabilisce una piattaforma di diritti sociali che saranno garantiti ed attuati a livello di Stati membri o della Comunità Europea, nell'ambito delle sue competenze con il coinvolgimento attivo delle parti sociali.

Nel Titolo I della Carta comunitaria sono elencati i diritti sociali ampiamente previsti negli ordinamenti giuridici di vari Paesi membri della CE.

La Carta comunitaria richiama gli Stati membri al perseguimento, tramite la normativa nazionale ed i contratti collettivi, di tutti i diritti sociali indicati, ed invita la Commissione a vigilare e redigere ogni anno una relazione per il Consiglio Europeo sulla sua applicazione da parte degli Stati membri e della Comunità, e a predisporre un programma d'azione e strumenti di attuazione per quei diritti che rientrano nella sfera di competenza comunitaria.

La parte più problematica, comunque risulta l'applicazione dei principi di tale Carta Comunitaria nei vari Stati.

Tra gli ostacoli maggiori si possono annoverare l'atteggiamento del Regno Unito che non ha sottoscritto la Carta sociale e continua a sostenere che non intende coinvolgere gli aspetti sociali nel processo di accelerazione dell'integrazione economica e monetaria, e la crescente difficoltà in cui si trova e si troverà sempre più nel prossimo futuro la Germania a causa delle conseguenze economiche e sociali dell'unificazione appena attuata.

Il pensiero discordante del Regno Unito è emerso anche nella stipulazione degli Accordi di Maastricht e ha avuto la sua massima esplicitazione nella mancata sottoscrizione dell'Accordo sulla politica sociale, il quale, partendo dalla Carta sociale del 1989, prevede che il Consiglio della CE emani direttive, previa consultazione del Comitato economico e sociale e tenuto conto delle condizioni e delle normative tecniche esistenti in ogni Stato membro.

1.3 - La politica sociale comunitaria dopo Maastricht

Riflettendo sul futuro dell'Unione Europea, ci si può chiedere se la politica sociale ha avuto nel trattato di Maastricht (nei confronti anche di quello di Roma e dell'Atto Unico europeo) quell'importanza che merita e se comunque è stato almeno trattato alla pari delle altre politiche comunitarie, prendendo in esame tutti i riflessi che l'aspetto sociale avrà sull'assetto globale della Comunità.

Innanzitutto, occorre porre in evidenza che il Regno Unito non ha approvato la Carta dei diritti sociali fondamentali e non ha nemmeno sottoscritto le modifiche apportate ai vigenti trattati.

Tutto ciò inciderà sulle legislazioni sociali di ciascun paese, in quanto si avranno due ordinamenti comunitari distinti, con tutte le conseguenze che si possono immaginare, ed inoltre con la possibilità che la posizione inglese si rifletta negativamente su quella di altri governi e quindi sull'azione del Consiglio, del Parlamento e della Commissione.

In tale situazione la politica sociale comune viene considerata in una posizione subalterna, e non alla pari, con la stessa attenzione che viene rivolta alle altre politiche, quasi come se il perseguimento dei suoi obiettivi, quali la coesione economica e sociale, sia considerato residuale e non determinante per realizzare l'unione politica.

La produzione normativa comunitaria si è, infatti, per lo più incentrata sulla libera circolazione dei lavoratori dipendenti (regolamenti n. 1612/68 del 15 ottobre 1968 e n. 312/76 del 9 febbraio 1976, parzialmente modificati) e sui regimi di sicurezza sociale per i lavoratori migranti all'interno della Comunità (n. 1408/71 del 14 giugno 1971 e n. 574/72 del 21 marzo 1972), risolvendo solo marginalmente la questione del diritto di stabilimento per molte categorie di lavoratori autonomi, la disciplina dei fondi strutturali (n. 2052/88 del 24 giugno 1988 e nn. 4253/88, 4254/88, 4255/88 e 4256/88, tutti del 16 dicembre 1988), le questioni in materia di sicurezza del lavoro e per la parità del lavoro maschile e femminile (vedi la direttiva-quadro n. 89/391 del 12 giugno 1989), sui licenziamenti collettivi e sul mantenimento dei diritti dei lavoratori in caso di trasferimento di impresa o di unità produttive (cfr. direttiva n. 75/129 del 17 febbraio 1975, modificata da quella del 14 giugno 1992, n. 92/56, e direttiva n. 77/187 del 14 febbraio 1977), sull'obbligo del datore di lavoro di informare il lavoratore sulle condizioni contrattuali (direttiva n. 91/533 del 14 febbraio 1991).

Quest'ultima direttiva sarebbe stata meritevole di una più attenta valutazione ed invece è passata quasi inosservata, perché adottata nel rispetto di alcuni principi della Carta sociale.

Come si può osservare, tale normativa comunitaria non deve affatto essere considerata marginale, ma per la sua importanza dovrebbe almeno essere valutata alla pari delle altre politiche economiche e finanziarie.

Per quanto riguarda le modifiche introdotte dal trattato di Maastricht si può osservare che per la libera circolazione delle persone e dei servizi, il Consiglio non deve seguire la «procedura di cooperazione» con il Parlamento europeo regolata dall'art. 149, ora abrogato, bensì **deliberare** sugli atti normativi (cfr. artt. 48, 54, 56 e 57, 189B).

Con tali articoli viene stabilito che la Commissione presenta una proposta al Parlamento e al Consiglio, il quale, deliberando a maggioranza qualificata e previo parere del primo, adotta una posizione comune che diviene definitiva se entro tre mesi il Parlamento l'approva, ovvero non si pronunzia; se questi, a maggioranza assoluta dei suoi membri manifesta l'intendimento di respingerla oppure propone emendamenti, si instaura una sorta di concertazione triangolare che può portare in alternativa all'approvazione di un testo concordato; alla valutazione sempre allo stesso scopo, da parte di un comitato paritetico di conciliazione, la cui proposta, qualora non sia approvata dal Consiglio o dal Parlamento, entro termini predeterminati, si intende adottata; al non accoglimento dell'atto se il Comitato di conciliazione non approva un progetto comune.

Si tratta di un iter complesso che può richiedere anche tempi molto lunghi e che presenta comunque il vantaggio di demandare la soluzione dei problemi al Comitato di conciliazione.

Ora esaminando brevemente gli articoli 118A (vedi anche art. 21 dell'Atto unico), 189B e 189C, emerge rispettivamente nel primo che gli Stati membri si adoperano per promuovere il miglioramento dell'ambiente di lavoro, per tutelare la sicurezza e la salute dei lavoratori, e si fissano come obiettivo l'armonizzazione, in prospettiva di progresso, delle condizioni esistenti in tale settore, e negli altri articoli che il Consiglio adotta mediante direttive le prescrizioni minime per raggiungere i diversi obiettivi.

L'art. 130A sancisce, che «per promuovere uno sviluppo armonioso dell'insieme della Comunità, questa sviluppa e prosegue la propria azione intesa a realizzare il rafforzamento della coesione economica e sociale», mentre l'art. 130B obbliga la Commissione a presentare ogni tre anni al Parlamento, al Consiglio e al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni una relazione sui progressi compiuti in merito, corredata se possibile di proposte adeguate; e queste si ritiene possano essere avanzate anche dalle istituzioni cui la relazione è diretta, nell'esercizio dei poteri riconosciuti dal trattato.

Come si può osservare, queste disposizioni invitano ad imprimere un impulso maggiore all'azione comunitaria al fine che questa renda concreta

l'indispensabile integrazione tra i fattori economici e quelli sociali, gli uni condizionanti gli altri.

Per quanto riguarda gli obiettivi, in base all'art. 1 sono considerati prioritari il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, la promozione dell'occupazione, una protezione sociale adeguata, il dialogo sociale, lo sviluppo delle risorse umane per consentire un livello occupazionale elevato e duraturo, ed infine la lotta contro le esclusioni, tenendo sempre presente che la *Comunità e gli Stati membri devono attuare misure che tengano conto delle diversità delle prassi nazionali, in particolare nelle relazioni contrattuali, ossia considerando sempre le differenze degli ordinamenti interni.*

Per tale finalità i settori di intervento sono stati suddivisi in due gruppi: il primo racchiude il miglioramento dell'ambiente di lavoro, le condizioni di lavoro, l'informazione e la consultazione dei lavoratori, la parità sul lavoro tra uomini e donne ed infine l'integrazione delle persone escluse da tale mercato, e il secondo, invece, comprende la sicurezza e la protezione sociale dei lavoratori, la loro tutela in caso di risoluzione del contratto (quindi non solo per i licenziamenti collettivi, ma anche per quelli individuali), la rappresentanza e la difesa degli interessi dei lavoratori e dei datori di lavoro, compresa la cogestione ed eccettuati la retribuzione, il diritto di associazione, il diritto di sciopero e quello di serrata, i contributi finanziari alla promozione dell'occupazione e alla creazione di posti di lavoro (fatte salve le norme sul Fondo Sociale Europeo).

Con le materie del primo gruppo il Consiglio può deliberare secondo la procedura ex art. 189C, mediante direttive e adottando le prescrizioni minime applicabili progressivamente, tenendo conto delle condizioni e delle normative tecniche di ciascun Stato membro ed evitando di imporre vincoli tali da ostacolare la creazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese, mentre per quelle del secondo gruppo il Consiglio delibera all'unanimità su proposta della Commissione e previa consultazione del Parlamento e del C.E.S.

In entrambi i casi uno Stato membro può affidare alle Parti Sociali, a loro richiesta congiunta, di applicare le direttive adottate, però, sempre che vi siano le disposizioni per le quali lo Stato garantisca i risultati imposti dalle direttive.

L'art. 3 risulta particolarmente importante perché attribuisce alla Commissione il compito di promuovere la consultazione delle Parti Sociali comunitarie e di prendere ogni misura che sia ritenuta utile per favorirne il dialogo.

A tal fine prima di presentare delle proposte nel campo sociale deve consultarle sul loro possibile orientamento con riguardo all'azione comunitaria e successivamente, se lo ritiene necessario, richiede il parere su una proposta articolata.

Le Parti Sociali si sono riunite a Bruxelles il 3 luglio 1992 ed a tale ver-

tice è emersa la volontà di continuare ad operare sulle vie della collaborazione e della negoziazione, ma nello stesso tempo è stata evidenziata la presenza di divergenze, a volte anche non indifferenti, tra le varie associazioni e rappresentanze europee dei lavoratori e dei datori di lavoro.

Il problema più grave è il fatto che dopo la sottoscrizione del trattato sull'Unione europea, in tutti gli Stati l'attenzione è stata focalizzata sulla politica economica, su quella finanziaria, trascurando del tutto o quasi quanto a Maastricht si è discusso e deciso sulla politica sociale.

Eppure tutti noi sappiamo bene che le politiche comunitarie sono fortemente collegate e si condizionano reciprocamente per cui non si può accettare l'idea che la Comunità Europea volga tutte le sue attenzioni agli aspetti economici e finanziari poichè sono quelli che interessano gli Stati più forti e trascuri quella sociale, senza considerare che tale mancanza può impedire o comunque rendere più difficile a lungo termine uno sviluppo armonioso degli Stati.

Tutto ciò che si può fare in questo momento è invitare le Parti che si occupano di tale politica ad agire con più forza per avere maggiori e migliori istanze comunitarie e normative, disposizioni adeguate ai bisogni di tutte le nazioni, ed in particolare, dei suoi lavoratori e dei suoi cittadini in generale.

Ora non si può più parlare di sofa politica italiana del lavoro, ma bisogna ragionare in termini comunitari utilizzando il termine «politica comunitaria del diritto del lavoro».

1.4 - L'Europa, il trattato di Maastricht e la mancanza di informazioni

In tutti gli Stati europei sta avvenendo un processo graduale di trasformazione e di adattamento verso quell'obiettivo che è la creazione degli Stati Uniti d'Europa.

La strada da percorrere prima di giungere ad una reale e completa integrazione è ancora molta, ma l'importante è rimboccarsi le maniche e con l'aiuto di tutti procedere nella giusta direzione.

Il Parlamento europeo, creato ufficialmente 40 anni fa col primo suffragio universale del 1979, ha iniziato a contare qualcosa con la ratifica dell'Atto Unico Europeo nel 1986 e ha aumentato sempre più la sua importanza dopo le integrazioni fatte a Maastricht.

L'Atto Unico istituiva la procedura di cooperazione col Parlamento europeo per gran parte degli atti legislativi comunitari, mentre il trattato di Maastricht ha rappresentato un vero e proprio salto di qualità, permettendo di passare dalla procedura di cooperazione a quella di codecisione: il Parlamento, su una base di uguaglianza con il Consiglio, avrà il potere di promulgare o

bocciare regolamenti, direttive, decisioni o raccomandazioni, cioè le quattro forme di legislazione comunitaria.

Se, però, attuiamo una riflessione ponderata ed attenta su tale trattato, scopriamo che esso presenta dei meriti e dei demeriti, aspetti che sono stati posti spesso in evidenza, in particolare in occasione dello scorso referendum francese e del sondaggio danese.

In realtà, la costruzione europea si sta decidendo su temi lontani dalla sensibilità della gente, la quale è nella maggior parte dei casi disinformata e talvolta anche disinteressata e per di più nei problemi di tutti i giorni il Parlamento europeo di Strasburgo trova sempre un posto marginale.

Questa mancanza di uniformità, di accordi e di cooperazione trova, quindi, fonte in una reale mancanza di informazione in tutti i livelli, professionali e non.

Per non parlare poi dell'aspetto sociale, non vi è una politica sociale, né un welfare comune.

Per tutti questi motivi non c'è da meravigliarsi se la gente non ha per niente il senso che si stia facendo qualcosa insieme e se è stato negativo il risultato del referendum francese.

Esiste, quindi, un forte gap tra la sensibilizzazione democratica da un lato e la costruzione tecnocratica di Maastricht dall'altro.

Colmare tale divario è anche un problema culturale.

Si è fatto pochissimo per spiegare all'opinione pubblica cosa significa in termini di *progresso una moneta unica, un mercato unico e una legislazione comunitaria.*

E per superare tali momenti critici si deve ricorrere alla collaborazione di protagonisti nuovi, quali i popoli, il sindacato e il mondo della cultura. In particolare quest'ultimo deve saper valorizzare le singole individualità nazionali per cancellare la paura dei popoli di annullarsi in una nuova identità, di perdere le loro peculiarità, i loro costumi e le loro tradizioni.

È per questo che tutti gli Stati devono operare e collaborare per creare una sinergia che salvaguardi le singole culture e nello stesso tempo che crei degli organismi sovranazionali, una legislazione che permetta di realizzare un'Unione valida e duratura, un'Unione di persone diverse ma con obiettivi e valori comuni.

1.5 - L'Italia e il recepimento delle direttive comunitarie

L'Italia, come ogni altro Stato della CEE, è responsabile per le violazioni di diritto comunitario, il quale prevale su quello italiano, specie quando una

direttiva approvata dagli Stati membri non è stata recepita nell'ordinamento nazionale solo a causa di ritardi e lentezze burocratiche nazionali.

Per tutte queste ragioni l'Italia ha collezionato un numero record di condanne della Corte di Giustizia per la mancata attuazione delle norme della Comunità Economica Europea e ha dovuto in taluni casi risarcire i suoi cittadini per danni causati a loro per la sua negligenza.

Il nostro Stato, inoltre, non si è nemmeno preoccupato di informare ed aggiornare i cittadini in relazione alle nuove disposizioni comunitarie, disposizioni che ripeto prevalgono sulla legislazione nazionale.

A causa di tutto ciò alcuni cittadini si trovano discriminati rispetto a quelli «stranieri», che seguono giustamente nel loro Stato le direttive comunitarie.

Tra i punti dolenti occorre rammentare il riconoscimento dei diplomi all'accesso a concorsi statali, le disposizioni che disciplinano l'attività degli operatori commerciali e la normativa fiscale.

In Italia, quindi, sia nel settore pubblico, sia in quello privato regna la più completa disinformazione per tale problematica: molti cittadini non sono a conoscenza del fatto che esiste una normativa comunitaria per certi aspetti ed in certi settori più vantaggiosa di quella nazionale.

Ma il problema ancor più grave risulta quello che gli stessi magistrati sono spesso scarsamente aggiornati.

Ciò che si dovrebbe fare è attuare un programma di formazione e di informazione: formare i professionisti, magistrati, i legali ed informare i cittadini.

Molte azioni sono state già intraprese dalle associazioni di categoria e dalle associazioni dei consumatori (soprattutto lo scorso anno per questa attesa del nuovo mercato unico europeo), anche se la migliore iniziativa sarebbe quella di introdurre delle significative lezioni nel programma didattico delle varie scuole italiane.

Per costruire una nuova Europa non basta il contributo dello Stato, ma devono partecipare anche tutti i cittadini.

1.6 - Ed ora la parola ai giovani

Ormai, alla soglia del 2000 la formazione degli Stati Uniti d'Europa si fa sempre più vicina e da semplice sogno si sta trasformando in realtà.

Ma un'integrazione tra Stati comporta non solo la creazione di leggi comuni, la guida ed il controllo di organi comuni, ma anche la necessità di

diffondere nei vari Stati la conoscenza della storia, della vita, degli usi e dei costumi, delle istituzioni degli altri Stati membri.

E per quanto riguarda tale aspetto l'Europa è già attiva da alcuni anni.

Un esempio è dato dal concorso «I giovani incontrano l'Europa», il concorso RAI che da dodici anni invita i ragazzi ad esprimere la loro adesione agli ideali di un'Europa unita e solidale.

Il concorso è sorto ancora nel 1980 e nel corso degli anni ha acquisito maggiori dimensioni ed importanza.

Alla RAI si sono affiancati 24 enti radiotelevisivi europei e 200 giornali, mentre i 1300 ragazzi che avevano aderito alla prima edizione sono diventati gli oltre 200 milioni dello scorso anno.

Molti ragazzi, vincitori del concorso, hanno avuto l'opportunità di vivere e conoscere direttamente l'Europa con viaggi e scambi culturali in Germania, in Austria, in Cecoslovacchia, in Spagna ed in Portogallo, e in molti altri Stati dell'Unione, come pure nella grande e ancora poco ben conosciuta Confederazione degli Stati Indipendenti.

Il concorso nelle precedenti edizioni richiedeva ai partecipanti di rispondere a domande e quiz sull'Europa, di esporre dei pensieri sull'attuale situazione europea e su quella che essi auspicherebbero per il futuro, invitava i giovani a creare degli slogan, che con poche parole racchiudessero il significato di Unione europea, o a comporre dei temi che esprimessero le loro sensazioni o le loro cognizioni in merito.

Ma accanto a questa manifestazione altre se ne sono svolte e altre ancora saranno sicuramente organizzate in futuro.

Un esempio è dato dai «Giochi del terzo millennio» realizzati in dicembre dalla società francese GHK con il patrocinio della Comunità Europea: sono state coinvolte 400 università e 30.000 giovani.

La prima selezione si è basata su una serie di domande messe a punto dall'INSEAD di Fontainebleau su quattro importanti argomenti: cultura, economia, politica e scienze europee.

Alla fine sono stati scelti 60 ragazzi per costituire delle squadre di cinque persone per ogni Paese.

Questi ragazzi erano per buona parte studenti dei migliori atenei con una buona conoscenza delle norme comunitarie e che avevano fatto stage di formazione all'estero.

Per l'Italia hanno partecipato cinque studenti di Economia e Commercio dell'Università di Torino.

La finalissima, che si è svolta a Strasburgo, non è stata vinta da nessun singolo Paese, poiché è stato saggiamente deciso di mescolare i gruppi per far vincere un'équipe europea.

Questa manifestazione è stata importante non tanto per il gioco in sé, ma per il fatto che ha permesso a dei ragazzi di acquisire nuove conoscenze ed esperienze europee, ed ha offerto ad altri la possibilità di meditare sui cambiamenti che stanno avvenendo nei vari Stati.

L'IPSOS, inoltre, ha fatto un sondaggio tra oltre 4 mila studenti di Economia e Commercio nelle università dei Dodici Stati, le stesse selezionate per questi giochi, noti anche come le «Olimpiadi del sapere».

Dall'indagine emerge un quadro di relativa omogeneità tra i giovani europei con alcune diversità che riflettono le particolari situazioni nazionali.

Gli intervistati, infatti, hanno collocato al primo posto della loro scala di valori la libertà, anche se i ragazzi tedeschi hanno dato uguale importanza alla tolleranza e valore minimo all'idea di nazione.

In tutti i Dodici Stati questi giovani, quando è stato loro chiesto di dare un giudizio sull'operato dei loro ministri e deputati, hanno affermato che gli uomini politici parlano un linguaggio che non è il loro.

Tra i giovani l'ottimismo non è molto diffuso e molti temono lo scoppio di una guerra in Europa entro il prossimo ventennio, anche se per la maggioranza di essi l'Europa è ormai un dato di fatto e si dichiarano favorevoli all'idea di cittadinanza europea e persino alla concessione del diritto di voto nelle elezioni locali a tutti i residenti CEE.

La cosa più temuta per i giovani, per il loro futuro, è la disoccupazione, la possibilità di non trovare un posto di lavoro al termine degli studi.

Per quanto riguarda poi il giudizio sul sistema scolastico gli studenti dei Paesi del Nord (Danimarca, Benelux, Germania) hanno espresso un giudizio positivo, perché le loro istituzioni offrono una preparazione adeguata al mondo del lavoro, mentre sono insoddisfatti i giovani dei Paesi del «Fronte Sud» (Italia, Francia, Grecia, Spagna e Portogallo).

Il sistema tedesco è considerato il «più valido», perché alla teoria aggiunge la pratica.

L'università italiana, come altre, è troppo teorica e spesso la sua elevata selettività non va a braccetto con un'elevata formazione professionale.

Il mondo del lavoro è molto lontano dall'ambiente accademico; sì, ci sono scambi e ricerche in comune, ricercatori universitari collaborano con le aziende e queste ultime offrono degli stage più o meno lunghi a meritevoli studenti universitari, ma il loro impegno non va oltre.

La maggior parte degli studenti, conseguito il diploma di laurea, affronta il mondo del lavoro e scopre con delusione ed amarezza che questo al di là di una buona preparazione teorica e culturale richiede una valida preparazione pratica, una formazione che il sistema accademico non offre.

Il gap è elevato e un'esperienza anche gratuita non si può trovare facil-

mente dall'oggi al domani, per cui la disoccupazione aumenta e molti giovani capaci, che si sono sempre impegnati e che hanno conseguito ottimi risultati accademici, sono costretti ad attendere pazientemente che un'azienda sia disposta ad investire su di loro ed offra loro la possibilità di fare un'esperienza pratica, anche se per pochi mesi.

Concludendo, si può sostenere che tutte queste iniziative, queste manifestazioni e questi sondaggi sono dei validi strumenti per informare i giovani, per instaurare con loro un dialogo su una realtà che per loro (come per tutti gli altri cittadini) diverrà molto presto di fondamentale importanza.

Adolescenti e senso della vita

Pina Del Core

0. Premessa

Parlare oggi di 'adolescenti e senso della vita' può sembrare una vera e propria sfida. Non è forse tramontata l'immagine di un'adolescenza come il tempo privilegiato di ricerca e di scoperta del senso della vita? Il tempo, cioè, delle 'crisi esistenziali', di una travagliata e drammatica tensione nel tentativo di trovare 'nuovi equilibri' in un rapporto più stabile e significativo con se stessi, con gli altri e con il mondo? Ancor più se si pensa all'evidente 'disagio' che in generale caratterizza la condizione giovanile odierna. Infatti, un dato che accomuna le analisi sociologiche o psico-sociali è la constatazione di una diffusa situazione di sofferenza e di disagio, spesso sommersa dall'apparenza di protagonismo e di spettacolarità. Molti osservatori sottolineano, nel panorama frastagliato e confuso dei giovani di oggi, la presenza di segnali che risultano abbastanza preoccupanti:

— un insieme di atteggiamenti rassegnati, passivi e privatistici che sembrano soffocare ogni domanda di vita e di espansione di sé (si pensi al fenomeno della droga, della violenza e del suicidio);

— la constatazione di una diffusa esperienza di apatia, della facile affermazione di 'non-senso' o della poca significatività di ogni proposta di valori;

— l'emergenza di una grave 'crisi di identità' che attraversa tutta la realtà giovanile, sia livello individuale che sociale e culturale.

Il prolungamento del periodo adolescenziale, tipico delle nostre società industrializzate, oltre ad aver provocato un notevole ritardo evolutivo, sembra aver prodotto un'immagine di adolescenza molto diversa da quella di qualche generazione precedente. Emerge un profilo di adolescente sottilmente, ma diffusamente dipendente dagli adulti e dall'ambiente, ancora molto lontano da una chiara definizione di sé, timoroso nei confronti del futuro, impacciato e cronicamente indeciso di fronte alle scelte della vita.

Senza voler entrare in merito all'analisi delle molteplici dimensioni del problema, tutto ciò appare immediatamente riconoscibile anche da una semplice osservazione fenomenica e trova conferma scientifica nelle numerose indagini sulla condizione giovanile, in particolare sull'età adolescenziale. Basta rileggere i grossi titoli di giornali e riviste che in questi anni, nell'intento di pubblicizzare i dati di sondaggi o inchieste sui giovani, ripetono sovente espressioni che non sono soltanto 'descrittive', ma anche 'interpretative': «I giovani italiani? Eccoli: i 'neoegoisti' (Panorama, 2 dicembre 1990), i 'cresciuti in casa' (Alberoni), i 'muti' (Michele Serra), gli 'sfiorati' (Sandro Veronesi), i 'senza punti di riferimento' (Sergio Zavoli), i 'senza ambizioni, nè alti ideali' (Alberoni)»¹.

Nel quadro già così complesso della situazione giovanile si colloca anche il problema della 'ricerca di senso della vita' che assume oggi una particolare gravità. Non è facile cogliere le reali dimensioni del problema soprattutto se lo si considera in rapporto a un periodo evolutivo come l'adolescenza già di per sé piuttosto problematico, nè tanto meno risulta semplice ponderarne tutta la valenza formativa. Ci domandiamo, perciò, se si possa ancora parlare di «adolescenza» come «tempo privilegiato di ricerca di senso» o se invece possa dirsi vera l'ipotesi sottesa alla Ricerca COSPES (1990) sugli adolescenti in Italia la quale, mediante lo studio dei cambiamenti e degli esiti della formazione dell'identità, prevede appunto che i progetti e i valori tipici di questa età siano orientati verso una ricerca globale di senso, ma che risultano di fatto confusi, frammentati e poco personalizzati.

Prima di presentare alcune indicazioni emergenti dall'analisi dei primi risultati della ricerca, intendo accostare la tematica del 'senso della vita' secondo l'interessante prospettiva teorica di Victor Frankl per coglierne l'intuizione di fondo e svilupparne le implicanze psicologiche e motivazionali sulla formazione dell'identità nell'adolescenza². Tenterò, dunque, di offrire una chiave

¹ Cf AJASSA M., «La gioventù in Italia a dieci anni dal 2000: un discorso aperto», in *Studi sociali*, XXX (1991) 1, 91-96.

² Mi riferirò per questo a un mio studio del 1987 pubblicato nel febbraio del 1990, in occasione dell'ottantacinquesimo compleanno di Victor Frankl: DEL CORE P., *Giovani, identità e senso della vita*.

interpretativa dei dati di una ricerca sul campo a partire da una teoria motivazionale che può fare da quadro di riferimento teorico nell'ambito della psicologia evolutiva e soprattutto dell'orientamento.

1. La 'Ricerca di senso' nella prospettiva di Victor Frankl

Victor Frankl viene solitamente considerato il padre della logoterapia, il fondatore di un metodo psicoterapeutico che aiuta il paziente a mettersi a confronto con il significato della sua esistenza. Egli, però, ha sviluppato anche una prospettiva teorica originale che appare molto rispondente ai problemi dell'attuale società e dei giovani di oggi. È ormai nota la centralità dell'istanza antropologica nel suo pensiero e nella sua prassi terapeutica. Egli ha introdotto nel campo della psicoterapia un orientamento 'nuovo' collocandosi nel filone della psicologia cosiddetta 'umanistica', che coglie gli aspetti tipicamente umani del comportamento, perché li studia in un contesto che abbraccia la totalità della persona. La sua prospettiva teorica così viene completata da una 'teoria motivazionale' che offre un supporto specificamente psicologico all'analisi esistenziale.

1.1. *Il 'senso della vita' da categoria antropologica a categoria psicologica e motivazionale*

Ciò che contraddistingue la teoria motivazionale di V. Frankl è l'aver introdotto nel campo della psicologia il concetto di 'senso della vita' che finora apparteneva all'ambito della filosofia e l'aver affermato, anche se non completamente giustificato, che il 'significato' costituisce una forza dinamica, una motivazione nel comportamento umano. Questa prospettiva si presenta senza dubbio interessante e ardita. Riconoscere, infatti, nella 'volontà di significato' una forza motivante di primo ordine ed attribuire alla sua frustrazione una delle principali cause delle perturbazioni psicologiche del mondo contemporaneo (il cosiddetto 'vuoto esistenziale' o la 'sindrome di caduta di senso'), significa incorrere nell'accusa di una concezione anacronistica o 'pre-scientifica'. L'idea di un dinamismo costruttivo personale e autonomo, irriducibile a fattori esterni o fisiologici, la convinzione, cioè, che l'uomo è un essere in continua ricerca del significato della propria vita e che solo trovando questo significato raggiunge la sua autorealizzazione, potrebbe essere considerata, da chi ha la

Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl, Palermo, EDI OFTES, 1990. Lo studio teorico è corredato da una ricerca empirica su di un campione di giovani universitari.

tendenza ad accostare la realtà secondo schemi riduzionisti, come una 'intuizione' profonda sì, ma forse troppo 'letteraria' o per lo meno poco 'scientifica'. Si tratta di un 'nuovo modello teorico della motivazione' — come Frankl stesso lo definisce — che si oppone chiaramente ai 'vecchi' modelli teorici precedenti i quali consideravano la motivazione umana in termini riduttivi, tendenti cioè a ricondurre il comportamento ad un'unica fonte motivazionale (il piacere di Freud, il bisogno di potere di Adler, il desiderio di autorealizzazione di Maslow, Rogers e altri). A partire dalla sua esperienza personale, dalla pratica medica e dalla sua sensibilità antropologica, maturata negli anni della formazione e nel travagliato periodo di prigionia, giunge alla scoperta del 'vuoto esistenziale' e della 'frustrazione esistenziale' di cui riesce a formulare l'eziologia. «Non si tratta — egli scrive — di una sintomatologia espressamente clinica, quanto invece di un disturbo della motivazione: la nevrosi dei nostri giorni è caratterizzata da un indebolimento delle motivazioni»³. La 'volontà di significato' dunque non è da ritenersi semplicemente un costrutto teorico, ma una 'motivazione' della condotta umana e proprio in quanto motivazione dà direzione e significato al comportamento. Frankl la definisce, infatti, come «tensione fra l'essere e il significato» o meglio «tensione a trovare e a realizzare un significato e uno scopo»⁴. Ne identifica, perciò, gli aspetti dinamici e in particolare quello energetico (di spinta a...) e direzionale (l'orientamento verso...), aspetti costantemente considerati nello studio del concetto di 'motivazione'. Suppone, quindi, una meta ed ha la caratteristica dell'intenzionalità che consente di organizzare la condotta in relazione a degli scopi da raggiungere.

1.2. *La ricerca di un significato della vita: fattore integratore e unificatore della personalità*

La 'volontà di significato' in quanto forza motivazionale primaria nell'uomo si pone in netto contrasto con la 'volontà di piacere' o la 'volontà di potenza' e la stessa 'auto-realizzazione', perché non cerca nè la riduzione della tensione dovuta al soddisfacimento dei bisogni, nè l'adempimento di un maggior numero di possibilità realizzative. Al contrario invoca la 'tensione verso il compimento dei significati e dei valori' e in tal senso è capace di polarizzare tutte le energie dell'individuo per spingerlo fuori di sé, aiutandolo a superare l'egocentrico bisogno di auto-realizzazione, di auto-soddisfazione e di successo. Frankl, del resto, è convinto che la maggior parte dei comportamenti umani non si presentano come una scarica di energia o di tensione provocata da un

³ FRANKL, V., *Teoria e terapia delle nevrosi*, Brescia, Morcelliana, 1962, 19.

⁴ FRANKL, V., *Fondamenti e applicazioni della Logoterapia*, Torino, SEI, 1969, 45.

bisogno, ma sotto forma di un «compito» o di un «progetto» da eseguire, per usare un'espressione di J. Nuttin⁵. Come è stato sottolineato da più autori (Allport, Nuttin, Hartman), il cemento che tiene unita una vita è la 'direzione' che ha preso o la 'meta' che si è prefissa. La persona, cioè, raggiunge la sua unità interiore nel momento in cui percepisce un orientamento chiaro e ad esso fa convergere tutte le sue forze. «Il senso dell'io — nota Allport — raggiunge la sua completezza solo quando l'adolescente comincia a fare dei progetti, a proporsi delle finalità ad ampio raggio»⁶. Il compito integratore di tale motivazione, ampiamente riconosciuta da psicologi e psichiatri, è appunto quello di mobilitare tutte le energie psicologiche e di polarizzarle attorno ad un unico centro. Ciò crea unità e stabilità nella persona e favorisce il massimo potenziamento delle sue capacità; diventa così una condizione indispensabile per l'equilibrio e il benessere mentale. Si noti come tutto ciò coincida con gli attributi dell'identità individuati da Erikson: centralità, integrità, iniziativa. Infatti, sono tre i fattori che Erikson ritiene concomitanti con un senso ottimale di identità: sentirsi a posto nel proprio corpo, sapere 'dove' si va e avere l'intima sicurezza di essere riconosciuti in avvenire da coloro che contano⁷.

Un altro elemento che fa da sfondo a tutto questo è l'aver confermato la natura dinamica della 'prospettiva futura' e la sua funzione strutturante nella personalità. Frankl sembra concordare con l'opinione di Allport che afferma decisamente: «Abbiamo veramente errato nel considerare il processo di sviluppo come una reazione a stimoli passati e presenti, trascurando la funzione dinamica della prospettiva futura»⁸. Nel contestare le teorie motivazionali che si basavano sul modello omeostatico, perché ponevano l'accento più sulla stabilità che sullo sviluppo, sull'essere più che sul divenire, Frankl sostiene che la 'volontà di significato' — e la sua intrinseca intenzionalità — costituisce un modo per indirizzare se stessi verso il futuro attraverso il perseguimento di uno scopo che dà significato alla vita.

1.3. 'Senso della vita' e 'senso di identità': due coordinate psicologiche interdipendenti

La funzione dinamica e unificatrice della motivazione a ricercare un significato della vita, la sua attitudine 'orientatrice' e, soprattutto, la sua capa-

⁵ Cf NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*. Roma, Roma, Armando, 1983.

⁶ ALLPORT G., *Psicologia e personalità*, Roma, LAS, 1977, 109.

⁷ Cf ERIKSON E.H., *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1974, 194.

⁸ ALLPORT G., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Firenze, Giunti Barbera, 1970, 106-107.

cità di indirizzare verso il futuro costituiscono, tra i dinamismi che presiedono alla formazione dell'identità, uno degli elementi fondanti. L'analisi dei momenti di evoluzione della 'volontà di significato' ha messo in luce come tale motivazione non sia solo tipica dell'uomo adulto e maturo, ma venga anticipata nelle tappe evolutive antecedenti l'età adulta⁹. D'altra parte, un elemento specificante dell'identità è dato dall'elaborazione di una scelta di vita che si colloca all'interno e al termine di un ampio processo di decisioni riguardanti gli impegni da realizzare o il posto da occupare nella società (identità professionale o occupazionale). Mentre a sua volta l'orientamento verso o la ricerca di senso presuppongono una percezione più o meno realistica di sé e delle proprie possibilità, ma anche un'intuizione anticipatrice di un modello ideale di vita (progetto di sé e progetto di vita). Ciò è frutto di un lavoro di sintesi personale a partire dall'intuizione di alcuni valori significativi che diventano punti di riferimento interni e linee direttrici per le successive scelte. Senso di identità e senso della vita, dunque, costituiscono due variabili o coordinate psicologiche strettamente collegate, interdipendenti e reciprocamente influenzabili. Ecco perché non si può più parlare dell'adolescenza come un'età privilegiata per la scoperta del senso della vita.

A mio avviso, in questa età specifica il problema del senso della vita appare sempre più connesso al problema dell'identità, sia perché la progettualità e l'orientamento verso il futuro costituiscono delle dimensioni essenziali dell'identità, sia perché, nel contesto delle rapide e profonde trasformazioni dell'attuale società complessa e differenziata, i giovani si ritrovano in una crescente difficoltà di inserimento nel sistema sociale, nonostante l'aumento illimitato di opportunità di realizzazione professionale e personale, cui, però, non corrisponde un'effettiva possibilità di attuazione esistenziale. Oltre alla difficoltà di far fronte adeguatamente al problema dell'identità i giovani si scontrano con una pluralità di proposte culturali, con la crisi delle ideologie tradizionali e totalizzanti, la crisi dei sistemi di significato, delle agenzie di consenso sociale, delle istituzioni educative che sembrano influire negativamente sia sulla costruzione dell'identità personale e sociale, che sulla capacità di trovare un 'senso globale' da dare all'esperienza quotidiana e frammentata di vita.

2. Adolescenza: tempo 'cruciale' per la ricerca di un significato della vita

Anche se l'adolescenza è sempre stata considerata come un'età privilegiata per la scoperta del senso della vita, data la difficoltà ad elaborare una pro-

⁹ Cf DEL CORE P., *Giovani, identità e senso della vita*, 43-73.

gettualità esistenziale nel quadro generalizzato di incertezza e di provvisorietà delle nostre società industrializzate, si preferisce guardarla piuttosto come un 'tempo cruciale' per la ricerca di un significato della vita. Difatti, pur essendoci a livello teorico tutte le premesse per l'instaurarsi di tale spinta motivazionale, a livello pratico si osservano delle accresciute asincronie tra le diverse dimensioni dello sviluppo, e soprattutto degli stati di incertezza e di conflitto tra istanze/bisogni interiori e le molteplici opportunità, spesso divergenti, offerte dalla società.

La maggioranza delle ricerche, di taglio prevalentemente descrittivo o limitate all'analisi di qualche aspetto dell'età adolescenziale, in genere focalizzano il problema dell'identità che appare centrale per la comprensione degli adolescenti. Il periodo dell'adolescenza, infatti, può essere indicato come un periodo di cambiamenti multipli e significativi nei processi di formazione dell'identità. Tali mutamenti toccano soprattutto l'ambito delle relazioni (con la famiglia, con i coetanei, i gruppi e le istituzioni), del sistema di sé (concetto di sé, immagine di sé, sentimento di identità...), dei progetti e valori, dei riferimenti e dei significati, delle abitudini e comportamenti concreti connessi con modelli e dinamiche sociali in transizione.

Nella ricerca COSPES — a cui farò costante riferimento — l'adolescenza è colta come un momento di trasformazione dell'individuo dentro la realtà sociale e attraverso le interazioni con le figure più significative. L'attenzione, però, è rivolta soprattutto all'analisi dei processi di identità nelle dinamiche relazionali vissute dall'adolescente nel rapporto con la famiglia, i coetanei, gli altri adulti e le istituzioni¹⁰.

Le riflessioni che seguiranno circa il problema del senso della vita nell'adolescenza sono fatte a partire dall'analisi dei primi risultati della ricerca. Si tratta evidentemente di indicazioni sommarie e di anticipo rispetto al quadro molto più complesso dei dati che troverà ulteriori conferme nella seconda fase dell'indagine.

2.1. Orientamento verso la ricerca globale di senso come dimensione essenziale e tipica dell'identità

Tra i compiti di sviluppo che definirebbero l'identità, oltre a quelli relativi al mutamento fisico e pulsionale e al cambiamento del sistema di sé, si presenta fondamentale l'ampliamento delle competenze cognitive e l'allarga-

¹⁰ L'indagine COSPES sugli adolescenti, iniziata nel 1990 e che si estenderà fino al 1993, si articola in tre fasi: 1) realizzazione di 400 interviste semi-strutturate, quasi 'storie di vita', su di un campione mirato di adolescenti scelto in modo proporzionale tra tutte le Regioni d'Italia; 2) somministrazione di un questionario 'strutturato' e di altri stimoli esplorativi su un campione di 5400 ragazzi/e dai 14 ai 19 anni

mento della prospettiva temporale che include il futuro. Anche lo sviluppo del concetto di sè sembra essere l'effetto della crescita intellettuale insieme all'accresciuta indipendenza emotiva, ma soprattutto dell'avvicinarsi di decisioni fondamentali relative all'occupazione, ai valori, al comportamento sessuale, alla scelta di amici, ecc...¹¹.

** Definizione di se stessi in termini 'intenzionali' e 'progettuali'*

L'ampliarsi dell'orizzonte cognitivo connesso con l'assunzione del pensiero ipotetico-deduttivo porta l'adolescente ad estendere i suoi interessi e a rendere più numerose e profonde le sue esperienze relazionali, ma soprattutto a porre una maggiore attenzione alla dimensione temporale della propria esperienza. Ciò che si aspetta per il futuro, le paure, le speranze e i progetti influenzano il comportamento nel presente. Anche la definizione di sè si esprime in termini più intenzionali e progettuali. Richiesto di descrivere se stesso, confrontandosi con quello che era prima e con quello che vorrebbe essere, l'adolescente sembra preoccupato di trovare le prove della continuità del proprio sè nel tempo e nella diversità di rapporti con gli altri oppure del valore del proprio sè in relazione alla possibilità di modificare la realtà circostante.

L'evoluzione dell'identità di sè, dunque, viene percepita in termini di relazione, ma anche di azione e di prospettiva futura, e questi tre aspetti si ritrovano spesso collegati nelle risposte degli adolescenti. Infatti, nella descrizione di se stessi e dei cambiamenti vissuti in questi anni si ritengono più maturi ed autonomi (39.2%), più aperti e socievoli (19.6%) e più responsabili di se stessi e degli altri (14.7%). Emblematiche in proposito risultano alcune risposte:

«Ora sono... più espansiva, desiderosa di stare in contatto con gli altri, alla ricerca di qualcosa di importante, di veramente importante nella vita» (F 17 anni - Centro).

«... ho una nuova visione della vita e grazie a questo riesco anche a trovare il sistema per farmi accettare dagli altri» (F 17 anni - Sud).

«Adesso è tutto un'altra cosa... si guarda più al domani, anche perché ho l'esame di maturità e devo decidere cosa fare dopo» (F 18 anni - Nord).

«Anni fa non mi preoccupavo del domani, vivevo alla giornata. Adesso, anche se per me è molto difficile pensare al domani, penso a fare le cose con

rappresentativi della popolazione adolescenziale italiana; 3) approfondimenti su gruppi informali e su adulti in interazione con gli adolescenti intervistati. Attualmente si sta terminando la seconda fase, mentre procedono gli approfondimenti sui dati emersi dalle interviste della prima fase.

¹¹ Cf COLEMANN J.C., *La natura dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1983, 67.

più testa. Adesso non farei certe cose che ho fatto senza pensarci qualche anno fa» (M 19 anni - Nord).

** progettazione di sè in un 'futuro personale' dentro incerti e confusi margini di prevedibilità*

Un'altra dimensione essenziale dell'identità è data dalla progettualità, in quanto — come afferma Allport — il senso dell'io raggiunge la sua completezza allorchè l'adolescente comincia a fare dei progetti e a proporsi delle mete da realizzare ad ampio raggio¹². L'esigenza di trovare uno scopo nella vita, di fare, cioè, delle scelte che diano significato e pienezza alla propria esistenza personale sembra strettamente collegata ai processi di formazione dell'identità, in particolare al dinamismo di progettazione di sè in un futuro personale.

Alla domanda «Tu hai trovato un tuo scopo di vita?» solo un terzo degli adolescenti del campione rispondono positivamente (30.4%) e in genere si tratta dei diciannovenni, i quali in fondo hanno già operato alcune scelte importanti circa lo studio o il lavoro. Ma la maggioranza (52.6%) dichiara di non aver ancora scoperto quale è lo scopo della propria vita. Alcuni (8.8%) dicono che ci stanno pensando e altri evadono dalla domanda (8.0%). Un'attenta analisi dei dati, però, fa emergere una progressiva e costante tensione verso la ricerca di uno scopo della vita che cresce con l'età. Il progetto di sè, inoltre, assume come orizzonte quasi esclusivo la professionalità o l'impegno per terminare gli studi, mentre fa fatica a concretizzarsi in specifiche attuazioni future e orientamenti esistenziali. Nelle aspirazioni circa il proprio futuro gli adolescenti vedono come fondamentali e, in ugual misura, il lavoro e il matrimonio. Proiettandosi nel decennio futuro la maggioranza (54.4%) si immagina con un lavoro fra le mani e quasi la metà di essi si vede già sposato (50.0%). Solo pochi (19.1%) indicano la possibilità di avere già dei figli.

Spesso l'interrogativo sul significato e sullo scopo della vita si innesta su un altro che è tipico dell'età adolescenziale: «Chi sono io? Come sono veramente? Cosa voglio e cosa cerco dalla vita?». Di fronte alla domanda: «Alla tua età è aumentata la capacità di riflettere su se stessi. Nel tuo caso è vero? Da che cosa lo capisci?» gli adolescenti riconoscono in massiccia maggioranza (85.1%) che l'aumentata capacità di riflessione e di introspezione favorisce l'emergere degli interrogativi di fondo su se stessi e sulla vita. Alcune espressioni in proposito si rivelano veramente significative:

¹² Cf ALLPORT, *Psicologia*, 110.

«Sì, perché in certi momenti di silenzio rifletto veramente sui miei ideali e sulle mie scelte personali» (F 15 anni - Nord).

«Sì, perché mi chiedo il motivo per cui sono al mondo» (M 15 anni - Nord).

«Sì, dalle mie crisi. La crisi è un riflettere. Crisi esistenziali... Chi sono, perché ci sono, cosa devo fare...» (F 17 anni - Sud).

L'apertura progettuale, piuttosto limitata a quanto immediatamente possono intravedere, si scontra con la realtà di un futuro ancora confuso, incerto e che fa paura. La problematicità del futuro per i suoi risvolti disastrosi e, soprattutto, per i suoi margini di prevedibilità assai incerti e confusi, influisce negativamente sulla progettualità. «Il futuro è un buco nero», afferma un'adolescente di 17 anni, ma anche il presente è carico di paura. Ecco perché nei loro disegni per l'avvenire emergono dei nuclei progettuali in cui esiste, accanto a un aspetto realistico, piuttosto limitato, un'area di proiezione utopistica dei loro desideri.

In sintesi, la tensione e l'orientamento verso la ricerca di un senso globale, verso l'elaborazione di una prospettiva esistenziale unitaria che si possa concretizzare in un progetto personale di vita, è presente nei nostri adolescenti, ma si accompagna ad un vissuto di incertezze, di dispersione, di ansia e/o di rassegnazione fatalistica.

2.2. *Visione generale del mondo e della vita 'in evoluzione'*

Un'altra area di visualizzazione dei mutamenti in atto nell'adolescenza è data dalla scelta dei valori e dalla tendenza ad organizzarli in sistemi di significato (o anche in 'ideologie') capaci di dare una prospettiva esistenziale unitaria alla vita. Ci si domanda, però, quali siano i 'sistemi di riferimento' con cui l'adolescente giudica i propri progetti e se l'elaborazione cognitiva di tali sistemi di significato dentro una propria gerarchia di valori lo porti a costruirsi una visione generale del mondo e della vita. Tutto ciò non avviene che in maniera embrionale e incompleta. Si osservano in proposito alcune linee di tendenza che vanno ulteriormente confermate.

** Orientamento verso i valori più personalizzato*

Invitati ad individuare «ciò che più conta nella vita» gli adolescenti della ricerca esprimono valori di tipo affettivo-relazionale insieme a ideali di tipo auto-realizzativo. Ai primi posti nella propria scala di valori pongono l'amici-zia (33.2%) e l'amare-volersi bene (28.9%); seguono un lavoro sicuro (20.6%), l'avere una bella famiglia (20.4%), il formarsi una bella famiglia (10.6%) e la possibilità di un impegno sociale (17.8%). Passano in secondo

ordine la cultura-studio (9.5%) e la fede (6.2%), ma anche il denaro-benessere (3.9%) e la salute (3.6%) che non appaiono, nè una soluzione attuale, nè un miraggio futuro. «Riuscire ad essere felici, soddisfatti di quello che si fa» (F 17 anni - Sud) ed «avere dei rapporti veri con le persone» (F 16 anni - Sud) risultano preponderanti rispetto all'altra esigenza, espressa da pochi, di «trovare una nuova prospettiva di vita... di avere una propria morale o anche una filosofia personale, perché se non si vegeta» (F 17 anni - Sud). Come interpretare l'emergenza di questi valori affettivi e relazionali? Evidentemente la ricerca di soddisfacenti e arricchenti relazioni interpersonali diventa il terreno privilegiato di assunzione di valori e significati, l'occasione per un'elaborazione anche cognitiva dei sistemi di significato con cui vagliare i propri progetti e attorno a cui polarizzare tutte le energie vitali. Sicchè tali valori, soprattutto nel contesto attuale, possono diventare vettori di unificazione personale e di senso della vita.

** Rielaborazione personale dei valori in una visione del mondo e della vita piuttosto povera e limitata*

Il processo di rielaborazione personale dei valori che contribuisce alla costruzione dell'identità appare negli adolescenti intervistati piuttosto povero e limitato, perché ancora chiuso nell'alveo della dipendenza dalla famiglia e dai coetanei. Esso si intreccia con la necessaria presa di distanza dalla famiglia e con quanto rappresenta una limitazione al proprio bisogno di autonomia. In realtà — così come risulta da una prima lettura dei dati — gli orientamenti di fondo dei genitori costituiscono ancora un riferimento essenziale che, al di là delle apparenze, sono di un'importanza fondamentale nella loro vita, anche rispetto al modo di pensare e di sentire dei coetanei. Da una parte emerge un'immagine di genitori accondiscendenti e facilmente persuadibili (55.5%) e dall'altra un'esigua presenza di contestazione nei confronti dei genitori (circa 30%). Interessanti le espressioni di alcuni di loro:

«Sono cambiato in molte cose... a livello di come vedo il mondo: prima lo vedevo con gli occhi dei miei genitori. Ora però, ad esempio in politica o in qualunque altra cosa, tendo di più a pensare con la mia testa... Sono più indipendente a livello di pensiero» (M 17 anni - Nord).

«Ho cominciato a vedere che sto cambiando modo di pensare e di vedere le cose, o meglio, che la mia ottica non corrisponde più a quella di mamma. Sto cominciando a staccarmi da lei, non senza difficoltà o dispiacere, perché a volte è difficile dire o far capire certe cose tranquillamente» (F 18 anni - Sud).

La dipendenza in cui ancora l'adolescente odierno è trattenuto appare

sempre più problematica, perché ambivalente. Una delle ipotesi della ricerca, difatti, prevede un'autonomia anticipata sul piano comportamentale, ma posticipata nell'ambito della progettazione e dell'elaborazione dei valori. In questo campo i nostri adolescenti appaiono 'dipendenti' e 'adattati', poco protagonisti. Essi rivelano una capacità di parziale protagonismo anche nell'elaborazione dei valori che risultano 'importati' o dall'ambiente familiare o dai coetanei o dai mass-media. Ciò si evidenzia maggiormente, se si guarda più da vicino all'uso del tempo libero e alle loro 'nuove abitudini' (discoteca, fumo, uscite, abbigliamento, ...) che risultano chiaramente influenzate dalle mode culturali create dalla società complessa e consumistica. La loro scelta di abitudini e l'elaborazione dei significati si mostrano di esigua consistenza personale.

* *Assunzione dei valori e dei significati 'mediante' i coetanei e il gruppo*

I valori e i significati attorno a cui elaborare una propria visione del mondo e della vita non appaiono più unicamente mediati dagli adulti o dalle istituzioni, ma si può osservare la tendenza ad assumerli prevalentemente attraverso la 'mediazione' dei coetanei e del gruppo (specialmente quelli informali). Si rileva, infatti, lo spostamento da un centraggio sulla famiglia a quello più consistente sui coetanei. È nel contatto con gli amici e con il gruppo che gli adolescenti trovano un terreno di auto-sperimentazione e di confronto sui valori¹³. Gli indicatori di questa influenza passiva o attiva dei coetanei sono molteplici e saranno studiati in maniera specifica nella seconda e nella terza fase della ricerca COSPES. Ma se la visione personale di sé, degli altri e del mondo solitamente passa attraverso la mediazione degli adulti, ci domandiamo: come si collocano i nostri adolescenti di fronte agli 'adulti importanti'? Pur non ponendosi con manifesti sensi di opposizione o rifiuto, bisogna dire che di certo gli adulti calano di importanza nella considerazione degli adolescenti. Più di un terzo degli intervistati afferma di non avere nessun adulto importante a cui fare riferimento (34.5%), mentre sembra che abbia ancora una certa significatività la presenza di parenti (28.4%) e, in misura minore di qualche amico/a (11.6%), dell'insegnante (9.5%) e del sacerdote (5.2%).

Risulta piuttosto difficile, a partire da tali dati, riuscire a comprendere quanto gli adulti, ma soprattutto i coetanei e i gruppi informali, influenzino lo sviluppo dei processi simbolici, dai quali deriverebbe la produzione di quelle strutture di significato attraverso cui gli adolescenti impostano una visione personale di sé, del mondo e della vita. Si ha l'impressione che con i coetanei

¹³ Cf AMERIO P. - BOGGI CAVALLO P. - PALMONARI A. - POMBENI M.L., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1990; PALMONARI A., *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989.

e all'interno dei gruppi informali questi adolescenti sviluppino una loro identità non tanto su progetti ampi, se vogliamo utopici, ma su istanze e decisioni pensate e prese all'istante.

Gli scopi della vita e i valori che guidano le loro scelte sembrano quasi 'paralleli' a tutti gli scopi, i più disparati, consumati nel tempo libero e vissuti fondamentalmente come 'passatempo'.

2.1. *Gli esiti problematici di un'identità 'debole' e 'incompiuta' sulla ricerca di significato della vita*

Una delle ipotesi di fondo della Ricerca COSPES prende in considerazione gli esiti dei processi di formazione dell'identità nell'adolescenza. Si prevede, cioè, a livello teorico che tali esiti risultino problematici e, in un certo senso, 'ritardati' in rapporto all'età. L'asincronia rilevata tra le varie aree di sviluppo e tra maturazione fisiologica e psicologica sembra notevolmente confermata anche dalla semplice osservazione fenomenica e dall'esperienza di educatori, psicologi e psichiatri. Di fatto, si sa che la complessità della nostra società con tutte le sue contraddizioni e tensioni genera sfaldamenti nell'identità individuale e collettiva. Se 'identità' e 'senso della vita' sono strettamente collegati è evidente che gli esiti problematici di un'identità 'debole' ed 'incompiuta'¹⁴ influiscano sulla ricerca di un significato della vita.

Sarebbe estremamente interessante fare un'analisi dettagliata dei dati della ricerca COSPES in questa chiave, rileggendo gli esiti dei processi di formazione dell'identità ipotizzati in un'ottica sintetica e trasversale a partire dalla variabile 'senso della vita' considerata nei suoi momenti essenziali di evoluzione. Lo si potrà fare in seguito, a indagine terminata, ma per ora, dai risultati della prima fase, si intuisce che la costruzione dell'identità appare più laboriosa e difficile con il rischio di non giungere a completezza, nonostante la forte esigenza di coerenza e di unità interiore presente in larga misura nell'età adolescenziale. Ne sono segni evidenti tutte quelle forme, ormai generalizzate, di marginalità, di disagio o di disadattamento con disturbi più o meno consistenti nella struttura e dinamica della personalità.

La difficoltà a far fronte adeguatamente al problema dell'identità si ripercuote inevitabilmente sul problema della ricerca di senso. Il senso della vita, infatti, così come emerge dalle riflessioni fatte, si presenta di fatto piuttosto complesso e problematico e in molti adolescenti appare con venature elevate di angoscia esistenziale, connesse con pensieri depressivi come la morte e il suicidio.

¹⁴ Cf PALMONARI A. - CARUGATI F. - RICCI BITTI P. - SARCHIELLI G., *Identità imperfette*, Bologna, Il Mulino, 1979.

Le risposte dei ragazzi ad alcuni stimoli-problema (paura, ansia, morte e suicidio) si rivelano molto indicative di una situazione critica a livelli molto più ampi. Ciò che più fa problema per circa la metà degli intervistati è il suicidio (53.6%) e maggiormente per i ragazzi (45.9%) anziché per le ragazze (39.7%). Si registra una punta più alta a 16 e a 15 anni e in genere essi si pronunciano in maniera proiettiva, sentendolo cioè come un problema per gli altri, più che per se stessi. Anche la morte fa paura per almeno un terzo degli intervistati (30%), mentre in misura minore crea loro problema l'ansia e la paura (20% circa). I nuclei tematici, su cui si concentra la paura e l'ansia di questi adolescenti, ruotano attorno al futuro e alla società in genere. Da qui il tentativo diffuso di rimandare il problema ad 'altro tempo' e di considerare il 'presente' come dimensione del vivere. Ecco alcune espressioni significative:

«Ansia, perché non si può sapere cosa ti succede in futuro, perché l'ansia mi fa star male di più...» (M 18 anni - Sud).

«Paura, perché molto spesso c'è la paura di affrontare il futuro, di non sapere quello che ci aspetta» (M 16 anni - Nord).

«Paura... è paura della società, di quello che accade adesso...» (F 15 anni - Centro).

«Paura, perché oggi ci sono tantissimi pericoli... Non si tratta di aver paura del futuro, ma del presente, cioè non è detto che in futuro le cose saranno come oggi, oppure peggioreranno ancora. È paura del presente, di quello che stiamo creando» (F 18 anni - Sud).

Resta alquanto difficile, soprattutto per chi opera nel campo giovanile, distinguere tra le molteplici forme di 'disagio' adolescenziale e di 'devianza' giovanile quelle derivanti da una 'crisi di identità' o quelle collegate a una 'crisi esistenziale' per l'incapacità di dare un senso alla propria vita. È probabile che, pur chiamando in causa processi e dinamiche diverse, le due realtà si intreccino in una trama unitaria e complessa.

Le dimensioni del problema comunque restano molto ampie e differenziate e toccano molteplici ambiti, da quello sociologico, psicologico, storico-culturale a quello filosofico e religioso. Da qui la non facile soluzione e la necessità di una pluralità di apporti e di interventi interdisciplinari volti soprattutto a 'prevenire' anziché ad 'arrestare' o 'curare'.

3. Conclusione

Le riflessioni fatte su 'adolescenti e senso della vita', a partire dall'analisi dei primi dati della Ricerca COSPES '90, hanno cercato di offrire innanzitut-

to delle indicazioni orientative e di anticipo su di un'area significativa dell'età adolescenziale, quella della progettualità e della ricerca di senso, considerata in connessione con tutto il processo di formazione dell'identità. Si è tentato di dimostrare anche come sia possibile accostare un modello teorico interpretativo ai dati di una ricerca sul campo. La teoria motivazionale di Victor Frankl, considerata in un'ottica evolutiva, ha offerto una interessante chiave di lettura per un'analisi meno approssimata dei dati statistici.

Si è messo in evidenza come 'senso di identità' e 'senso della vita' siano particolarmente interdipendenti in questo periodo evolutivo e come la progettualità e la scelta dei valori che danno significato alla vita ricevano dei notevoli contraccolpi risultando piuttosto ritardati o limitati proprio a motivo della difficoltà più generale di far fronte al problema dell'identità. Gli esiti problematici di un'identità 'debole' o 'incompiuta' non sono altro che il riflesso di una situazione di complessità che non permette di far convivere la diversità in un quadro unitario di senso. Sicché il problema dell'identità e del senso della vita assumono proporzioni di comprensibile gravità con chiari riflessi sulla progettualità, non solo sociale, ma anche personale.

Qui si colloca la sfida dell'educazione che dovrebbe aiutare gli adolescenti a realizzare una progettualità all'interno e nonostante la precarietà esistenziale e l'inadeguatezza dei sistemi di riferimento della cultura, priva di punti focali a cui indirizzare lo sguardo. È ancora l'educazione che potrebbe sviluppare negli adolescenti una 'progettualità' (e quindi una 'identità') che, nonostante lo scarto tra la molteplicità di opportunità realmente offerte dalla società e l'effettiva possibilità di realizzazione personale, possa costruirsi orientamenti e riferimenti significativi cui indirizzare energie e potenzialità.

Evoluzione tecnologica e professionalità nel Comparto grafico in Piemonte

Silvio Treleani - Paola Monti
Guido Bombarda - Gennarino Sabbaa*

1. Premessa

Il comparto grafico è uno dei più piccoli nella nostra Regione con solo quattro Centri dove vi si svolgono i corsi di primo livello e di specializzazione/postqualifica. Due Centri appartengono al CNOS/EAP (Torino Valdocco e Colle don Bosco); due all'EnAIP (Novara e Cuneo).

Altri comparti sono molto più consistenti: quello meccanico ha sul territorio piemontese circa 50 Centri; quello tessile 10 Centri; quello terziario, o lavori d'ufficio, 20 Centri.

In altre Regioni il comparto grafico ha una disponibilità di formazione ben diversa: ad esempio nel Veneto ci sono 11 Centri; in Lombardia 8 Centri.

Anche se piccolo, il comparto grafico è sempre stato molto attivo nell'ambito dell'Assessorato regionale, dove è rappresentato da una commissione permanente formata dai responsabili dei Centri, all'interno della quale vengono proposti gli orientamenti generali e didattici, le prove di esame finale, e l'aggiornamento dei docenti.

Proprio in questo ambito è emersa, nell'autunno scorso, la necessità di

* Dalle relazioni presentate al Convegno: «Evoluzione tecnologica e Professionalità nel Comparto Grafico» (Torino-Valdocco, 7 novembre 1992).

capire come si stava muovendo il comparto grafico alla luce delle innovazioni tecnologiche che hanno stravolto alcuni processi e sottoprocessi lavorativi, specie in vista della multimedialità.

Da qui la convinzione che l'unico approccio per fotografare la realtà era una indagine nelle aziende. Indagine rivolta con preferenza al processo di pre-stampa, dove più evidenti sono le innovazioni tecniche e i cambiamenti professionali. Ma rivolta anche ad agenzie di pubblicità, aziende editoriali, dove si realizzano fasi lavorative integrate all'attività della pre-stampa. Rivolta insomma a quelle aziende che dovrebbero sentire la necessità di «fare comunicazione» con metodi nuovi.

Ecco, quindi, l'approvazione e il finanziamento regionale per questa indagine finalizzata alla successiva verifica e revisione delle fasce di qualifica del comparto grafico.

Ne assunse la responsabilità il CNOS/FAP in collaborazione con la MATE, società di consulenza e di ricerca specializzata nei settori emergenti delle tecnologie dell'informazione.

Nella primavera si è così preparato un piano di azione per l'indagine, stabilendo alcuni riferimenti, fra cui:

- il numero di azienda da contattare;
- la tipologia delle stesse sul numero totale;
- il *target* in relazione al fatturato e alle dimensioni, pensando soprattutto a quelle, piccole e medie che sono gli utilizzatori degli allievi qualificati della Formazione Professionale;
- le aree di intervento in relazione al territorio regionale;

Su questi obiettivi si è elaborato un questionario da proporre telefonicamente, che in sintesi aveva questi filoni di domande:

- quale tipo di azienda e principali processi produttivi sono attivati (con riferimento alla multimedialità);
- quali modalità di gestione dei processi lavorativi (manuale o automatico, specificandone le variabili);
- quale livello di informatizzazione è presente, con relative specifiche;
- quale ammontare, rapportato al fatturato, è dedicato all'innovazione tecnologica con tendenze e relative specifiche dell'innovazione (macchinari tradizionali, *hardware*, *software*);
- quale livello di scolarità, e conoscenze sono richieste ai neoassunti;
- quale modalità di aggiornamento è attuato in azienda;
- quale rapporto con la scuola professionale può migliorare il lavoro di entrambi.

2. L'indagine

2.1. *Il campione*

- 3 settori considerati: — Prestampa
— Editoria
— Agenzie di grafica e Pubblicità;
- 311 Aziende intervistate in Piemonte nelle aree dove la formazione professionale e il CNOS/FAP sono più presenti;
- Parametri considerati: — Fasce di fatturato
— Fasce di addetti
— Tipologia di attività
— Area geografica.

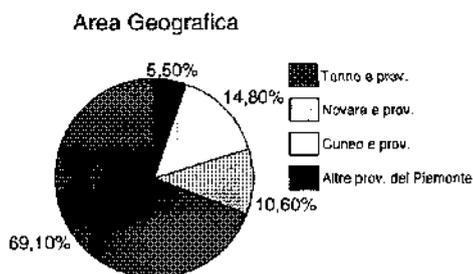
Il primo *step* dell'intervento consulenziale operato da MATE è stata la definizione del campione di aziende che la ricerca voleva coprire. Insieme al CNOS/FAP sono stati identificati tre settori merceologici di riferimento: la prestampa, l'editoria e le agenzie di grafica e pubblicità. Il settore nel suo complesso raggruppa, a livello italiano secondo dati ISTAT, circa 15.000 aziende fortemente concentrate nel Nord Italia e soprattutto nelle due Regioni del Piemonte e della Lombardia. Da qui è nata la decisione di andare a intervistare telefonicamente 300 aziende di dimensioni medio piccole. Le aree considerate sono state quelle delle province in cui la Formazione Professionale e il CNOS/FAP sono più presenti.

Quattro sono stati i parametri dimensionali che MATE ha considerato per selezionare il campione: la fascia di fatturato (appunto medio-bassa), il numero complessivo di addetti, la tipologia di attività e l'ubicazione delle aziende.

Utilizzando questi quattro indicatori il campione considerato si è dimostrato esaustivo e aderente all'universo.

2.2 *Caratteristiche del campione*

I primi due parametri che analizziamo con più attenzione sono: l'area geografica e la tipologia di affinità. Come è già stato precedentemente sottolineato le aree che si dovevano maggiormente considerare erano le province dove la Formazione Professionale e il CNOS/FAP sono più attivi. Il campione risulta pertanto così distribuito: 70% nella provincia di Torino, che fino ad oggi ha rappresentato il bacino operativo più appetibile per queste realtà aziendali; il 10,6% nella provincia di Novara, che per altro è in larga parte

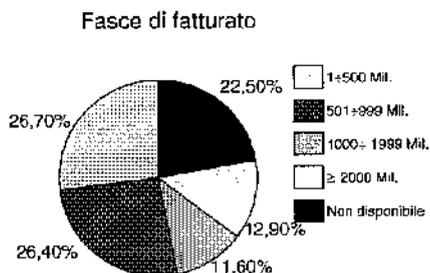
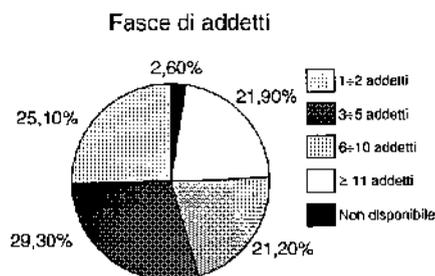


soddisfatta dai servizi erogati da Milano e provincia; e il 15% circa invece nella provincia di Cuneo. Il restante 5,5% delle aziende sono state contattate nelle province d'Asti, Vercelli e Alessandria.

Rispetto alla tipologia di attività le aziende risultano maggiormente concentrate nel settore della stampa e della pre stampa; infatti, tali settori rappresentano il bacino di sbocco privilegiato dalla maggior parte degli studenti formati dalle Scuole Grafiche Salesiane. In questo segmento rientrano gli stampatori i fotocompositori e i fotolitisti e le diverse combinazioni di queste attività.

Per quanto concerne il comparto editoriale le realtà contattate rappresentano il 14% delle aziende e sono concentrate fortemente nel torinese. Si tratta per lo più aziende medio piccole del settore librario. Complessivamente le aziende editoriali librarie censite e certificate nel Piemonte sono 190 di cui l'80% nella provincia di Torino.

L'ultimo segmento comprende invece le agenzie che si occupano di grafica e pubblicità, anche in questo caso comunque si è riscontrata una forte concentrazione nell'area di Torino.



Gli altri parametri dimensionali considerati per valutare il campione sono stati il numero di dipendenti e la classe di fatturato. Dall'analisi di questi indicatori è emerso che la realtà grafica del Piemonte è composta in larga parte da piccole realtà che si attestano al di sotto dei 10 dipendenti, anzi, circa la metà del campione ha un numero di dipendenti compreso tra 1 e 5.

Più del 50% del campione ha un fatturato inferiore al miliardo di lire e il 27% circa delle aziende contattate non fattura più di 500 milioni all'anno. Questi dati non fanno che concordare con quanto già indicato per gli altri parametri considerati.

2.3 Tendenze tecnologiche in atto

Oggi il 40% ha un computer installato (prima meccanizzazione) di cui il 45% ha un solo posto di lavoro di classe PC

	Tipo di produzione	% di aziende
➡	Tradizionale / Manuale	44,1%
	Sistemi dedicati	12,2%
	Computer	19,6%
	Tradizionale + Sist. dedicati	2,9%
	Tradizionale + Computer	7,7%
	Sist. dedicati + Computer	9,6%
	Tradizionale + Sist. dedicati + Computer	3,9%

Tra i primi obiettivi dello studio c'è stato quello di rilevare la situazione a livello tecnologico attualmente in atto. Come si può notare nella tabella qui riportata le aziende operano per più del 44% ancora in maniera «artigianale-manuale». Secondo MATE questo tipo di indicazione è sufficiente per dare una caratterizzazione all'intero comparto. Tuttavia è importante sottolineare che il 40% delle aziende hanno dichiarato di operare con computer (o in maniera esclusiva o in combinazione con altre tecniche produttive).

In generale, però, anche quando è stata operata la scelta informatica, è emerso che le aziende sono ancora ad un primo stadio di meccanizzazione con un numero molto basso di posti di lavoro installati: di 127 aziende che hanno dichiarato di utilizzare computer il 45% ha una sola stazione e il 24,5% ne ha due.

Si può, quindi, affermare che si sono rilevate due tendenze di fondo all'interno del campione considerato: da una parte una gestione artigianale e molto spesso familiare dell'azienda, e dall'altro lo sforzo verso una prima meccanizzazione.

Passando all'analisi delle prospettive che interessano il settore sono da evidenziare i dati emersi rispetto alle soluzioni multimediali. La situazione è abbastanza deludente: due sole aziende su 44 (4,5%) del comparto editoriale hanno dichiarato di realizzare già pubblicazioni su supporti ottici (CD-ROM) e 4 (9%) prevedono di farlo nel prossimo futuro.

2.4 Tendenze tecnologiche in prospettiva

Domani - L'idea di pubblicazioni multimediali è molto lontana (soprattutto in ambito editoriale).
Due aziende già operano in questo senso e 4 desiderano farlo

	Tipo di investimento	% di aziende
⇒	Hardware	21,9%
	Software	15,8%
	Nuovo personale	8,4%
	Corsi aggiornamento	5,8%
	Macchine da stampa	5,8%
	Macchinari generici	6,4%
	Immobili	1,3%
	Sistemi dedicati	3,5%
	Altro	1,6%
⇒	Non specifica	29,5%

* La metà delle aziende prevede di investire meno del 10% del proprio fatturato in innovazioni tecnologiche.

In effetti queste indicazioni non fanno che confermare la generale situazione di attesa e di ritardato decollo delle tecnologie multimediali in Italia.

Per mettere maggiormente a fuoco quali siano le strade che il settore intende percorrere nei prossimi anni, la ricerca ha cercato di identificare i settori e/o i prodotti verso cui le aziende veicoleranno i propri investimenti.

Il 22% delle aziende ha indicato nelle soluzioni *hardware* il più probabile tipo di investimento che verrà operato. Più precisamente si tratterà per buona parte delle aziende dell'acquisto di una prima stazione di lavoro.

A questo proposito è interessante osservare la tabella che segue.

Domani

	Tipo di Software	% di aziende
	Gestionale	4,8%
⇒	Grafica creativa	10,0%
⇒	Impaginazione DPT	9,3%
	SW per Multimedia	0,6%

	Tipo di Produzione	% di aziende
⇒	Tradizionale	28%
	Sist. dedicati	16%
⇒	Computer	24%
	Tradizionale + Sist. dedicati	4%
	Tradizionale + Computer	12%
	Sist. dedicato + Computer	16%
	Tradizionale + Sist. dedicato + Computer	0%

Dalla tabella, relativa alla previsione di acquisto, emerge che il 28% delle aziende che hanno indicato di investire in soluzioni *hardware* sono realtà che attualmente operano in maniera tradizionale. È interessante, invece, notare come le aziende più evolute, quelle che offrono sistemi produttivi molto diversificati, non abbiano indicato la volontà di investire in questo senso. In linea di principio queste ultime aziende sono realtà di dimensioni più elevate rispetto al totale del campione, dove l'investimento in soluzioni informatiche è stato già fatto in passato.

In secondo settore dove presumibilmente saranno veicolati gli investimenti del 16% delle aziende censite è il *software*. Questa indicazione appare ancora più interessante se confrontata col tipo di applicazioni verso cui si orientano le aziende: il 10% circa prevede di investire in pacchetti di grafica creativa e un altro 10% in *software* di DTP per l'impaginazione. In entrambe i casi si conferma la tendenza a privilegiare gli investimenti in strumenti produttivi piuttosto che gestionali. Infatti, solo il 4,8% prevede di acquistare *software* di tipo gestionale.

È da notare, anche in questo frangente, lo scarsissimo interesse del comparto grafico nei confronti delle soluzioni multimediali; solamente due aziende hanno indicato questa tendenza.

2.5 Professionalità richiesta

Il terzo obiettivo dell'indagine è stato quello di identificare le caratteristiche e i «desiderata» delle aziende rispetto al nuovo personale da assumere.

La ricerca ha raccolto 3 tipi di indicazioni:

- conoscenze generali richieste al neoassunto
- livello di scolarità
- indicazioni «spontanee» sulle caratteristiche del personale

Caratteristiche personali		Livello di scolarità		Conoscenze generali	
Attitudini al lavoro	15,4%	Laurea umanistica	6,1%	Conoscenze grafiche di base	58,8%
Disponibilità	20,6%	Laurea ingegneria o informatica	2,6%	Conoscenze grafiche specifiche	31,2%
Esperienza	19,2%	Diploma tecnico grafico	31,8%	Cultura umanistica di base	20,9%
Serietà	19,2%	Qualif. professionale grafica	41,5%	Conosc. informatiche di base	24,1%
Voglia di lavorare	32,2%	Non conta il livello di scolarità	32,5%	Conosc. informatiche ampie	4,2%

* Le percentuali sono calcolate rispetto al numero di aziende contattate (311), poiché la domanda prevedeva risposte multiple.

L'esigenza più frequentemente espressa dalle aziende è quella di reperire personale volenteroso. La famosa «voglia di lavorare» sembra essere una qualità difficilmente riscontrabile nei giovani assunti. In sintesi si può affermare che i giovani avviati all'attività grafica sono scarsamente motivati. L'attività in campo grafico prevede un lungo tirocinio, orari pesanti e stipendi non molto elevati; condizioni queste che non stimolano particolarmente ad intraprendere questa carriera.

Dal punto di vista delle aziende si ricercano persone disponibili, flessibili e particolarmente elastiche rispetto agli orari di lavoro. L'impressione che si ha dall'analisi delle risposte raccolte è che i neoassunti siano, invece, molto rigidi rispetto a queste richieste.

Si possono identificare alcuni filoni di riferimento:

- flessibilità nell'operare
- motivazione, voglia di fare
- esperienze lavorative precedenti
- attitudine al lavoro grafico (preparazione).

Il livello di scolarità non conta; si tende pertanto a privilegiare le doti «personali», rispetto a diplomi o altre qualifiche. Complessivamente si evince che il personale laureato non è particolarmente richiesto, indipendentemente che la laurea sia di tipo scientifico o umanistico. Le uniche richieste di personale con laurea umanistica sono per lo più concentrate in ambito editoriale.

Tipicamente le aziende contattate ricercano del personale con conoscenze grafiche di base, personale cioè che abbia una chiara idea del ciclo grafico completo. Per quasi il 60% delle aziende censite questa caratteristica è fondamentale nell'assunzione di nuovo personale. Molte aziende hanno inoltre indicato, proprio in virtù del vasto installato Apple, la necessità di reperire sul mercato dei bravi operatori Macintosh e del personale con una discreta conoscenza delle lingue straniere (tipicamente inglese).

2.6 Aggiornamento degli operatori

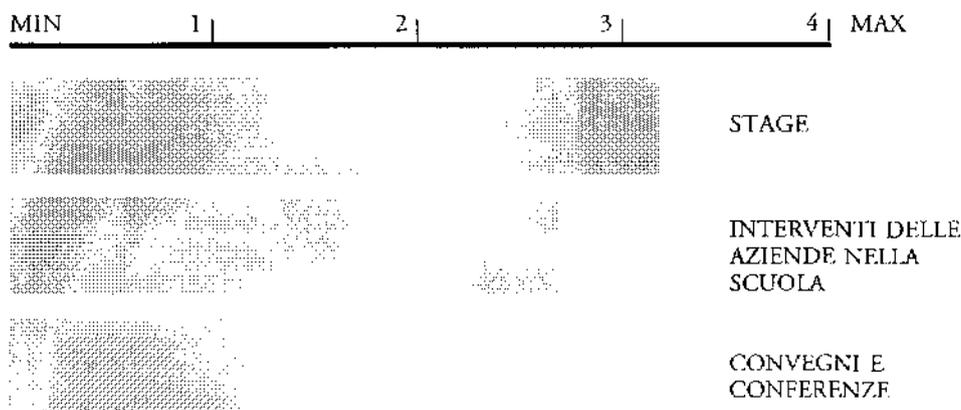
Corsi professionali e/o specialistici	18,6%
Corsi erogati dai fornitori	29,9%
Stampa specializzata	24,1%
Convegni e/o Fiere	32,8%
Nulla	28,9%

* Le percentuali sono calcolate rispetto al numero di aziende contattate (311), poiché la domanda prevedeva risposte multiple.

A completamento della parte di ricerca dedicata alla gestione delle risorse l'indagine ha posto l'attenzione sulle tecniche adottate dalle aziende per mantenere il personale aggiornato.

Il 33% degli intervistati mantiene il personale aggiornato frequentando fiere e convegni. I vari I.C.O. Graphics e Grafitalia, sembrano essere il bacino informativo privilegiato. Purtroppo però un altro 30% di aziende non fa nulla per l'aggiornamento, nessun investimento in corsi, convegni o stampa di settore. La fonte di aggiornamento meno sfruttata sono i corsi a pagamento di tipo professionale e specialistico che catturano l'attenzione del 18% degli intervistati.

2.7 Possibili sinergie Scuola - Azienda



La formula degli *stage* presso le aziende è stata giudicata particolarmente positiva dalle imprese contattate. Gli *stage* hanno registrato un punteggio superiore ai 3 punti (da un minimo di 1 a un massimo di 4). Molti intervistati hanno inoltre sottolineato che il tempo medio degli *stage* dovrebbe essere prolungato per rendere questa formula ancora più efficace.

Le piccole imprese, però, criticano pesantemente l'inserimento temporaneo degli studenti, poiché obbliga delle risorse a farsi carico del neoarrivato, distogliendo energie e tempo dal lavoro di *routine*.

Qualcuno ha persino indicato delle formule annuali di tirocinio con piccoli rimborsi spese che motivino la permanenza degli studenti. In questo modo i ragazzi avrebbero l'opportunità di vivere veramente in un ambiente di lavoro e di conoscere da vicino quali sono i pro e i contro dell'attività grafica, evitando errori successivi.

Di tutte le formule proposte gli *stage* sono sicuramente quelle più apprezzate. Al secondo posto, con il punteggio medio di 2,78 ci sono le testimonianze portate dalle aziende nel mondo della scuola, e infine la normale attività congressuale con 2,29.

Secondo MATE, un adeguato ripensamento della formula *stage* potrebbe essere di grande giovamento per l'intero settore. Da un lato consentirebbe ai ragazzi di fare una reale esperienza lavorativa, dall'altro eviterebbe alle aziende di reclutare personale scarsamente motivato.

2.8 Conclusioni

A conclusione dell'indagine svolta si possono fornire alcune indicazioni di massima emerse dall'analisi dei dati. È chiaro che uno dei requisiti principalmente richiesti al nuovo personale è l'esperienza, sia come esperienza lavorativa precedente che come *stage* formativo. L'unico mezzo che attualmente consente ai giovani avviati al mondo del lavoro di qualificarsi in maniera adeguata rispetto alle esigenze del mercato è sicuramente questo tipo di tirocinio. Aumentando quindi le sinergie tra scuola e mondo del lavoro si può fornire forza lavoro di «qualità».

Il bacino di sbocco per i giovani appena formati dalle scuole professionali è rappresentato in Piemonte in larga misura da aziende di piccole dimensioni, spesso a conduzione familiare.

Questa tipologia di aziende, di piccole dimensioni e a stampo molto tradizionalista, si presenta allo stato attuale come una barriera per l'ingresso di soluzioni multimediali. Infatti, come è confermato dalle cifre rilevate questo genere di prodotti appaiono ancora molto lontani rispetto alle esigenze del settore considerato.

Un altro dato interessante ci viene dall'analisi delle aziende rispetto alla collocazione geografica. Sebbene la ricerca sia stata focalizzata rispetto alle province di Torino, Novara e Cuneo, è emerso chiaramente il disagio e la situazione di «emarginazione» delle province non coperte dal CNOS/FAP e dalle scuole professionali.

In ogni caso a conclusione del lavoro si può affermare che le scuole professionali si confermano come il polo formativo più idoneo per soddisfare le attuali esigenze del comparto grafico piemontese. I giovani avviati al lavoro da queste scuole hanno un livello culturale adeguato e una preparazione tecnica aggiornata rispetto ai metodi produttivi delle aziende.

3. Rilievi da parte dei Centri di formazione grafica

Una parola da parte dei Centri di formazione professionale grafica.

L'attività dei Centri grafici della Regione Piemonte in questo ultimo decennio non ha avuto sosta: dall'80 all'85 si è lavorato per la prima stesura dei profili, obiettivi e contenuti delle fasce di qualifica; anche allora si era attuata una prima timida indagine di campo.

Fino al '90, oltre alla rielaborazione di profili e programmi dei corsi post-qualifica, si è lavorato seriamente sulla formulazione delle prove unificate del primo livello, di laboratorio prima e dei contenuti culturali-scientifici poi.

Attualmente ci si sta muovendo con particolare attenzione alla multimedialità, come nuova prospettiva della comunicazione; anche l'indagine è chiamata a soddisfare a tali attese e a dare qualche utile indicazione, per riaggiornare le fasce dei corsi professionali per gli anni futuri.

Noi Operatori di FP auspichiamo che ci sia maggiore interazione e integrazione con le aziende e lamentiamo la scarsa conoscenza che perdura riguardo ai CFP.

— Il Centro è, insieme, una palestra di cultura e di addestramento, cioè riproduce nella sua struttura alcune caratteristiche della scuola e della fabbrica; quindi, è bene evidenziarlo, non si disinteressa di cultura, e neanche di educazione, di tempo libero, di etica e di religione, di problemi sociali, politici e sindacali, tanto meno di problemi del lavoro.

— Il Centro sente in modo impellente la necessità di attrezzarsi negli uomini e nei mezzi, per colmare il divario tra il passato e il futuro, nei riguardi delle enormi trasformazioni tecnologiche nel campo della comunicazione; e lo fa attraverso corsi di aggiornamento, attraverso contatti con chi fornisce nuove tecnologie, con chi opera quotidianamente.

— Il Centro non fa tutto questo passando sopra le teste dei suoi destinatari: anzi guarda ogni giovane, cerca di valorizzare le doti di ciascuno, inserendolo nell'indirizzo più adatto alle sue caratteristiche e attitudini, cioè si cerca di collocarlo là dove meglio può portare il suo contributo tecnico.

Ci piacerebbe, però, che i nostri allievi sbarcassero là dove hanno un avvenire.

Vista la situazione, saremmo contenti di sapere che questa indagine ha costituito stimolo all'adeguamento tecnologico delle tipografie ancora bloccate nel tradizionale... Se guardiamo alle editorie e alle agenzie pubblicitarie ci pare di poter prevedere che la comunicazione senza la carta è ancora molto lontana. E anche se tutto cambia a forte velocità, non spetta a noi dire cosa e come

fare, di certo vi sarà una armonica complementarità di mezzi, che non escluderanno la carta stampata.

Quale preparazione è necessaria dare ai futuri tecnici? Rispondiamo con il menù offerto dagli operatori intervistati:

- conoscenze grafiche di base e specifiche;
- conoscenze informatiche;
- cultura umanistica...

il tutto contornato da:

- voglia di lavorare
- disponibilità
- serietà
- attitudine
- motivazionalità
- onestà...

che vuol dire un ottimo uomo con delle capacità tecniche! Queste indicazioni coincidono con l'azione che già viene attuata nei Centri, anzi sono il caposaldo di tutto il lavoro formativo. Quindi, ci confermano nella bontà della linea fin qui seguita.

L'evoluzione tecnologica. Come si rapportano i Centri nei riguardi di questo gigante che è la tecnologia attuale? Dalla gestione informatica del testo a quella dell'immagine, pur conservando alcuni legami con il tradizionale, i Centri sono ormai completamente inseriti e attrezzati; computer e *scanner*, densitometri e scale di controllo, sono discorso normale. Il fatto che nei Centri di formazione si debba gestire tutto il processo, richiede attrezzature molto costose; per questo ora ci si accontenta di strumenti che simulano il lavoro della azienda moderna, più che uguagliarla. E i Centri guardano proprio a quelle aziende grafiche che costituiscono il *gotha* della stampa: sono loro che interessano e completano le lacune incolmabili; e dobbiamo dire la verità, fino ad oggi si è verificata una collaborazione, una sinergia di mezzi e cultura, che incoraggia e aiuta a proseguire.

Stage, dialogo con i tecnici delle aziende, conversazioni con i fornitori di nuove tecnologie, pubblicazioni, studi... facciamo tutto questo, sia pur in modo ancora scoordinato, mentre sarebbe auspicabile che incominciasse a lavorare con maggiore intesa e collaborazione.

Noi responsabili dei Centri di formazione grafica, siamo contenti di mettere a disposizione le nostre risorse, affinché i Centri diventino per tutti punto di incontro tecnico-culturale; un Centro di scambi, tecnologici e umani.

4. Rilievi da parte delle aziende grafiche

Questa indagine è occasione unica ed attesa per fare il punto della situazione; ci auguriamo che essa sia per iniziare una decisa opera di rilancio del settore.

Non vorrei che si pensasse che queste imprese oltretutto essere molto piccole fossero ancora ferme alla composizione manuale ed alla stampa in «pedalina», e che quindi l'asserzione di usare il computer da parte del 40% di esse suonasse un tantino fasulla.

In realtà tutto l'artigianato italiano è frammentato in piccole e piccolissime aziende normalmente a conduzione familiare: sia perché legalmente l'artigiano non può superare un ristretto numero di addetti, sia perché deve «partecipare manualmente al lavoro dell'impresa».

Per altro verso non è rilevante il basso indice di addetti, se si pensa che le piccole aziende grafiche non producono il ciclo completo. Ognuna si occupa ed è specializzata in una specifica branca del ciclo: grafica, fotocomposizione, selezione, formatura e stampa, confezione.

Il ciclo completo è, quindi, svolto da un numero più limitato di aziende con un numero complessivo di addetti pari a quello della media impresa.

In questo contesto la dichiarazione di usare il computer solo da parte nel 40% degli intervistati è un dato confortante e non deludente, poiché in alcuni settori di specializzazione sono più usuali macchine a controllo numerico piuttosto che computer puri.

Realistica è la scelta di «privilegiare gli investimenti produttivi piuttosto che gestionali» da parte di aziende attestare per un 50% su fatturati inferiori al miliardo.

Sulla entità degli investimenti previsti leggiamo:

«Il primo dato rilevato è relativo alla volontà/possibilità di investire in nuovi strumenti. Più del 15% del campione ha dichiarato apertamente di non essere intenzionato ad operare investimenti nei prossimi due anni, mentre il restante 50% circa prevede di investire cifre al di sotto del 10% del fatturato».

Temo che questa previsione non suoni più sufficientemente realistica allo stato attuale delle cose.

Con ogni probabilità nei prossimi due anni gli investimenti saranno ridotti al minimo necessario, sia per la congiuntura sfavorevole, sia per l'aumento della pressione fiscale.

Sarebbe estremamente buona la previsione di investimenti attorno al 10% del fatturato che equivarrebbe a circa il 30% dell'utile di azienda prima delle tasse.

Questo dato sarebbe oltremodo confortante, se fosse confermato anche

per gli anni precedenti: starebbe a significare che le piccole aziende, malgrado tutto, hanno provveduto ad aggiornare i loro impianti.

Nel «malgrado tutto» metto al primo posto l'unico istituto nazionale di sostegno agli investimenti della piccola impresa che non ha mai funzionato regolarmente lasciando vuoti temporali paurosi nell'erogazione delle agevolazioni e la cui esistenza viene, oggi, messa in forse.

Al secondo posto metto la scarsa informazione sulle nuove tecnologie. Se «mostre e fiere sembrano essere il bacino privilegiato» di informazione per il 33% degli intervistati, se «un altro 30% di aziende non fa nulla per l'aggiornamento» ci si può anche chiedere grazie all'intervento di quali e quanti santi gli investimenti sono stati ottimali.

In questo scenario si potrebbe anche pensare, pur riconoscendo tutte le buone qualità del prodotto informatico più diffuso, che parte dalla sua fortuna sia accreditabile al merito della rete di informazione, vendita ed assistenza.

La formazione è comunque l'argomento più importante trattato dall'indagine.

Ricordo una domanda posta in un recente convegno: «Serve ancora la scuola?». Dall'indagine scaturisce un consenso ancora più convinto di quanto si potesse supporre.

Leggiamo infatti che «tipicamente le aziende contattate ricercano del personale con conoscenze grafiche di base, personale cioè che abbia una chiara idea del ciclo grafico completo». Proprio la conoscenza del ciclo completo di lavorazione è uno dei cardini su cui ruota il concetto di qualità totale.

«Parallelamente è stato indicato che il livello di scolarità adeguato per operare in queste aziende è la qualifica professionale grafica» anche se «per il 32% degli interventisti il livello di scolarità non conta; si tende pertanto a privilegiare le doti personali rispetto a diplomi e qualifiche».

A proposito dell'ultima parte dell'affermazione, insinuerei il dubbio che le carenze quali/quantitative della scuola nel produrre la quantità necessaria di operatori di buon livello sia la vera ragione della scarsa importanza attribuita alla scolarità che, in verità, assume oggi, molta più importanza che nel passato.

Francamente non vedo altro mezzo che la scuola per formare il giovane su criteri scientifici.

«Le conoscenze grafiche di base» dovrebbero, a mio parere, essere intese come solida impalcatura teorico-pratica che lasci lo spazio necessario alla duttilità di adattamento alle necessità ed al clima della azienda in cui il giovane verrà inserito.

Sembra molto apprezzato il ricorso agli stage: apprezzamento che non condivido fin tanto che per stage si intende una più o meno breve permanenza in azienda senza partecipazione convinta al lavoro.

Nella formazione teorico-pratica, se vogliamo che i due aggettivi abbiano la stessa importanza, si dovrà pensare una nuova formula di scuola-lavoro che certamente dovrà tenere conto della difficoltà cui va incontro l'azienda nell'accogliere una forza non ancora produttiva.

Non necessariamente tali difficoltà dovranno essere superate con contributi economici.

Un'osservazione riguardo alla «voglia di lavorare», al «lungo tirocinio», alla «remunerazione non molto elevata».

Negli ultimi contratti di lavoro, quale il Contratto Nazionale Grafici Artigiani, siglato nel '91, viene esclusivamente premiata la professionalità, ed a specializzazioni con ridotti tempi di tirocinio viene precluso l'accesso ai livelli più elevati.

I giovani devono convincersi di avere il futuro nelle proprie mani. Essi stessi possono scegliere il livello di vita che vogliono; con la consapevolezza che esso sarà direttamente proporzionale all'impegno.

Noto, in ultimo, come le richieste delle aziende e le aspirazioni dei giovani risultano essere, nell'indagine, molto lontane da quelle immaginate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel Progetto '92, dove scompare totalmente la formazione di base del settore grafico.

È auspicabile che in ambito regionale i problemi di scuola e lavoro possano essere affrontati con maggiore aderenza alla realtà da persone ed Enti che la conoscono per frequentazione quotidiana.

La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, aziende e formatori.

Risultati di una ricerca. (1^a Parte)

Guglielmo Malizia - Sandra Chistolini
Vittorio Pieroni - Umberto Tanoni¹

La ricerca, che si affianca alla precedente analoga sul Coordinatore Progettista (=CP), pubblicata l'anno scorso su «Rassegna CNOS» (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1992a e b), viene dopo un decennio di dibattiti sull'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP e in particolare sull'introduzione del Coordinatore di Settore (=CS); sul piano normativo i risultati del confronto hanno trovato un primo accoglimento nei CCNL, tra cui quello del 1989-91 (CENFOP/CONFAP, 1990). Di conseguenza, l'indagine è stata focalizzatae sull'innovazione apportata dai CCNL con la formalizzazione del CS, poiché sarebbe stato poco produttivo concentrare l'attenzione sull'opportunità o meno di istituire il CS o sulla verifica di

¹ La ricerca di cui al presente articolo è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio "Studi, Ricerche e Sperimentazioni", costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. L'indagine è stata effettuata da un'équipe diretta da G. Malizia e composta: da S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni.

Il rapporto finale della ricerca è stato redatto da G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni (*Il Coordinatore di processo/settore, professionalità docente e metodologie didattiche*, Roma, CNOS-FAP, 1992). Il presente articolo, con il successivo che verrà pubblicato nel numero seguente di "Rassegna CNOS", ne offre un'ampia sintesi preparata da G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni. Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai quattro autori, tuttavia si desidera precisare che G. Malizia ha seguito più da vicino le premesse teoriche, le ipotesi e, insieme a U. Tanoni, le conclusioni, S. Chistolini e U. Tanoni il sondaggio relativo agli operatori della FP (i risultati quantitativi cioè) e V. Pieroni i campioni e le risposte dei testimoni privilegiati (cioè, i risultati qualitativi); ha curato il testo G. Malizia.

ruoli, competenze, ambiti ideali. Infatti, ciò che ora interessa, non è tanto un'astratta validità teorica, quanto l'efficacia di un cambio effettivamente attuato nella pratica pedagogico-didattica e organizzativa del CFP.

La presentazione sintetica dell'indagine si articola in cinque sezioni: la prima illustra le premesse teoriche, la seconda descrive l'indagine sul campo, la terza analizza i dati del sondaggio sugli operatori, la quarta esamina le risposte dei testimoni privilegiati e la quinta offre delle conclusioni generali.

1. Le premesse teoriche

L'esigenza di un rinnovamento dei profili professionali degli operatori della FP nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al settore formativo. Anzitutto essa è un portato della complessità della società attuale: l'eterogenità della cultura di massa, la natura sempre più multi-etnica del sistema sociale, il passaggio dal «welfare state» alla «welfare society» che vuole conciliare l'aspirazione all'eguaglianza sociale con il diritto di ognuno alla differenza, il nuovo ciclo economico che esalta i valori della competitività, della personalizzazione e della privatizzazione, esprimono una domanda di formazione particolarmente varia che richiede da parte del sistema formativo una risposta altrettanto articolata. La complessità è un'istanza che viene posta con forza non solo dall'esterno del mondo dell'istruzione, ma anche dal suo interno: a dimostrazione si può citare la riorganizzazione dei sistemi formativi a partire dagli anni '70 nel quadro del modello dell'educazione permanente.

Più in particolare, negli ultimi dieci anni la FP si è trasformata in modo tale da anticipare un sistema di formazione continua, rivolto non più esclusivamente a un'utenza giovane, ma aperto a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro (Tamborlini, 1992). Inoltre, le strutture di FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori. Ruoli così impegnativi esigono cambiamenti notevoli nei Centri: emergono nuovi compiti di integrazione e coordinamento, si richiede flessibilità di organizzazione, di strutture e di curricula, bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

La prima parte di questa sezione è dedicata a focalizzare le dinamiche interne ed esterne alla FP che muovono nel senso di un rinnovamento di tale sottosistema e in particolare dei profili dei suoi operatori. Si è anche ritenuto opportuno puntualizzare in generale il ruolo del coordinamento con una trattazione specifica. La terza parte affronta la questione del CS sul piano diacronico presentando tre momenti significativi del dibattito.

1.1. *FP e innovazione dei profili degli operatori*

Sopra si sono ricordate le dinamiche fondamentali che postulano un rinnovamento dei profili professionali della FP: si tratta di fattori esterni quali le caratteristiche della società complessa e di cause interne come la ristrutturazione della FP in base alle strategie dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza. Venendo più in particolare, riguardo ai primi mi limito a sottolineare i mutamenti profondi in atto nel mercato del lavoro. Mentre da una parte si riscontra un calo delle occupazioni industriali e dei mestieri tradizionali, dall'altra emergono nuove professioni e quasi-professioni nell'industria e nel terziario: queste ultime rinviano a paradigmi di lavoro molto diversi dai profili a cui tradizionalmente ha preparato la FP (Butera e Serino, 1991; Butera, 1989; Pichierri, 1986). Il mercato del lavoro assume un carattere sempre più frammentato, mentre la FP si è attrezzata ad offrire formazione solo ad alcuni di questi segmenti, ma non riesce a soddisfare la domanda globale. Si registra inoltre una notevole polarizzazione fra settori forti e deboli della forza lavoro e l'insorgere di una nuova stratificazione sociale; anche in questo caso storicamente la FP si è occupata in modo quasi esclusivo delle fasce marginali. Altri cambi nel sistema sociale pongono problemi non semplici alla FP: l'importanza determinante della qualità della persona umana nelle aziende; l'aumento della rilevanza dell'atmosfera di un'organizzazione e della sua cultura, una relazione più adulta fra singolo e organizzazione; una domanda diffusa di riconversione delle proprie competenze lavorative; l'esigenza di abilità sempre più complesse; la maggiore mobilità; la richiesta di interventi in tempo reale (Margiotta, 1991). In ogni caso non si tratta più di formare persone che devono svolgere dei paradigmi di lavoro già definiti, ma di preparare operatori che portano valori e capacità di innovazione, di creatività, di impegno, di qualità e di eccellenza.

Un fattore ancora più grande di complessità va individuato nell'impossibilità di prevedere e programmare la domanda di lavoro sia nella qualità, sia nella quantità (Butera e Serino, 1991). Né imprenditori, né studiosi, né sindacalisti possono fornire indicazioni precise su quali figure professionali siano richieste e sul numero di posti necessari. Si è in grado solo di offrire previsioni parziali, limitate e frammentarie, misurazioni di bisogni specifici, tendenze particolari. Si possono tuttavia delineare scenari differenti, corredati di parametri di analisi e di interpretazione, di indicazioni prospettiche, di elaborazioni progettuali, di informazioni quantitative. La definizione conclusiva della domanda di lavoro sarà il frutto di un processo collaborativo tra datori di lavoro, sindacati, operatori del sistema formativo.

Nel campo educativo vanno ricordate una serie di tendenze degli anni

'80, specificamente significative per la FP: la differenziazione crescente della gestione dell'istruzione; l'accettazione dell'idea della formazione come investimento, come condizione facilitante i rapporti interni all'organizzazione e come strumento di controllo e di verifica; l'introduzione di elementi di mercato nell'istruzione; l'esplicitazione della progettazione formativa; l'importanza crescente dell'apprendimento organizzativo; l'aumento degli investimenti in competenze integrate e in multiprofessionalità (Margiotta, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992). Sotto la spinta di tali pressioni la FP ha conseguito notevoli traguardi negli ultimi 20 anni: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e il riconoscimento più ampio della sua autonomia. Tuttavia, la FP, pur essendosi resa conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, stenta a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si siano realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche di operatori contrari all'innovazione. I CFP dimostrano sufficiente dinamismo, ma trovano un freno nella propria origine come strutture di serie B. Le imprese si rivelano più esigenti quanto all'efficacia controllabile degli interventi e più aperte alla collaborazione con le scuole e i CFP, ma limitano il loro interesse alla stretta funzionalità delle azioni formative ai miglioramenti produttivi e organizzativi, mentre trascurano la formazione in vista dello sviluppo prioritario delle competenze dei lavoratori e della ricerca.

È stata anche rimproverata alla FP una focalizzazione squilibrata sulla domanda formativa rispetto all'offerta che viene invece trascurata: infatti, da una parte si registra un eccesso di offerta formativa rispetto alla domanda sociale da cui seguono non infrequentemente sovrapposizioni e irrazionalità, mentre dall'altra l'offerta formativa si rivela inadeguata nei confronti della domanda economica sia per la preparazione carente degli operatori pubblici sia per la scarsa disponibilità delle imprese ad assumere parte dei costi (Butera e Serino, 1991; ENAIP Nazionale, 1991). La discussione sull'offerta tende poi a concentrarsi sul curriculum, sulle metodologie e sulle esigenze occupazionali del personale docente piuttosto che sulla formazione da acquisire al termine del percorso di FP; a sua volta la progettazione curricolare si dimostra insufficiente soprattutto nel momento dell'analisi della professionalità presente nell'impresa. In aggiunta si riscontra una eccessiva diversificazione tra le Regioni e non mancano aree ad alta concentrazione di condizioni problematiche per cui la situazione sta rasentando la polarizzazione. Il sistema di certificazione è assente o assolutamente inadeguato perché privo del fondamento solido di criteri oggettivi.

Nonostante ciò, il carattere strategico della FP è riconosciuto da una porzione importante di ricercatori e di operatori che la considerano una variabile determinante della crescita socio-economica (Butera e Serino, 1991; Enaip nazionale, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992). La FP è il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non nella misura voluta.

La complessità della situazione emerge anche dai problemi relativi ai singoli livelli. Nubi minacciose gravano sul futuro della FP di base, benché questa si qualifichi per una notevole rilevanza educativa, svolga funzioni di promozione dei settori più deboli del mondo giovanile e contribuisca non marginalmente alla lotta contro il degrado e la devianza sociale. È inoltre urgente definire il concetto di FP di 2° livello dato che in questo settore si moltiplicano le offerte. La FP orientata agli adulti dovrà tener conto delle caratteristiche dell'apprendimento di questa fascia di utenti che rifiuta la distinzione tra formazione generale e addestramenti specialistici, fra apprendimenti teorici e pratici. La FP per i settori deboli richiede maggiore cura, l'individuazione di percorsi di professionalità e reali inserimenti nel mondo del lavoro.

Per sottolineare la complessità delle funzioni a cui è chiamata la FP è probabilmente opportuno elencare le categorie di persone che richiedono interventi specifici di FP (Tamborlini, 1991; Ruberto, 1992). Anzitutto i giovani in difficoltà, che non hanno terminato l'istruzione dell'obbligo, o che sono dei «drop outs» della scuola secondaria superiore (=SSS), o che hanno adempiuto l'obbligo ma incontrano gravi problemi nel reperimento di un lavoro o nella prosecuzione degli studi, per i quali bisognerebbe elaborare specifici progetti di FP e prevedere iniziative particolari di orientamento scolastico e professionale. In secondo luogo vanno menzionati giovani e meno giovani che svolgono lavori precari, perché operano in attività molto dequalificate; di solito sono stati assunti con contratti di apprendistato e di formazione/lavoro e si trovano in una situazione di professionalità bloccata. Questo gruppo richiederebbe una maggiore flessibilità nelle strutture della FP. Un'altra categoria di giovani, potenziali utenti della FP, è composta da occupati con modesto livello di scolarità che desiderano elevare la loro formazione.

Tra i gruppi di adulti interessati alla FP possono essere ricordate le donne che ritornano sul mercato del lavoro dopo una fase di lavoro domestico in casa, o di lavoro informale; in questo caso bisognerebbe offrire possibilità di

recupero con particolare riferimento alla formazione di base. Una categoria particolarmente significativa è composta da persone mature, esposte al rischio di essere emarginate dal mondo del lavoro a causa di una scolarizzazione modesta, di una preparazione di base superata e di scarse capacità di adattamento al cambio. Una domanda crescente è ipotizzabile da parte degli immigrati con problemi di lavoro che hanno bisogno di conoscenze di base della lingua italiana e di una formazione professionale collegata con un lavoro. In aggiunta vanno ricordati i soggetti con «handicaps» o in situazioni particolari (in carcere, lungodegenti in ospedale, in servizio di leva) e la domanda di FP successiva al diploma di SSS. Come si è osservato sopra, negli ultimi dieci anni la FP ha cambiato in modo tale da far intravedere le linee di un sistema di formazione permanente (Tamborlini, 1992).

Un altro fattore importante di rinnovamento può essere visto nel recente cambio dei modelli di governo dalla focalizzazione sulla fase della progettazione e del disegno alla prevalente considerazione della implementazione delle politiche (Margiotta, 1991; ENAIP Nazionale, 1991). Come si sa, la FP è un sistema a legami deboli, fortemente articolato nell'offerta, pluralistico nella gestione e diversificato sul piano locale, dell'organizzazione e della qualità dell'output. A sostegno dello spostamento di attenzione militano soprattutto due ragioni: è nella fase dell'implementazione che operano (e pertanto sono più facilmente individuabili) le cause principali dell'efficacia o dell'inefficacia delle strategie adottate; di conseguenza, l'efficacia di un sistema formativo dipende anzitutto dalla sua capacità di attivare procedure adeguate di retroazione, di valutazione e di incentivazione.

Le politiche pubbliche nella loro fattualità non si presentano generalmente come l'attuazione coerente di un progetto, ma appaiono come il frutto di un complesso di azioni diverse, tra loro non sempre congruenti, anzi talvolta conflittuali, poste in essere da differenti attori. In considerazione di ciò la programmazione delle strategie di intervento viene sempre più concepita come la ricostruzione a posteriori di un quadro unitario sulla base dell'efficacia sociale delle azioni attivate; in questo senso la progettazione perde di razionalità, ma guadagna di realismo e di efficacia.

La complessità dell'attuale sistema sociale e in particolare della domanda formativa impedisce di seguire un modello totalmente razionale nei processi di scelta e di assunzione delle decisioni. Nell'adozione delle singole politiche è in ogni caso coinvolta una pluralità di attori che sostengono e propongono strategie diverse; le decisioni di conseguenza sono il risultato delle interazioni fra le differenti posizioni. L'esecuzione delle strategie formative avviene entro reti di soggetti i cui rapporti condizionano l'implementazione; inoltre, gli orientamenti degli attori possono cambiare nel tempo in relazione agli esiti della rea-

lizzazione delle politiche adottate. Pertanto non è possibile una predefinita piena delle strategie formative.

Quali possono essere gli strumenti per il governo della FP, sistema a legami deboli, secondo la logica dell'implementazione? Anzitutto, la progettazione delle politiche formative troverà il momento della verità nella fase dell'esecuzione. L'innovazione andrà affidata alla competizione tra le varie strutture, poste previamente in grado mediante l'assistenza e il supporto tecnico necessari di elaborare un ventaglio ampio di proposte. Bisognerà, inoltre, potenziare le sperimentazioni serie e socializzare quelle riuscite, superare la polarizzazione tra aree di eccellenze e quelle in difficoltà, realizzare l'integrazione tra gli interventi di orientamento e di assistenza alla transizione formazione-lavoro, da una parte, e, dall'altra, il sistema di FP e differenziare gli approcci formativi. Infine, il governo della FP richiede azioni sociali di progettazione e forme stabili di collaborazione tra enti pubblici, forze imprenditoriali e sociali, sistema scolastico e FP; in particolare la determinazione della domanda formativa è possibile solo mediante una concertazione tra le istanze interessate.

Due sono le implicanze che interessa qui sottolineare. Anzitutto sul piano strutturale si dovrà provvedere alla creazione e al funzionamento efficace dei servizi di valutazione in modo conforme alla priorità assunta dalla fase dell'implementazione. In secondo luogo gli operatori saranno impegnati in modo preminente nel migliorare la qualità, nel predisporre interventi al tempo stesso mirati, diversificati e integrati, nel curare i rapporti interorganizzativi.

La situazione attuale degli operatori della FP vede una giustapposizione e frequente sostituzione o integrazione di figure di processo (progettisti, tutor, coordinatori) alle figure di contenuto (docenti, istruttori) (Margiotta, 1991; ISFOL, 1992)). Inoltre, i compiti dei formatori tendono a combinarsi nelle forme più varie sia nel momento dell'assunzione che dell'organizzazione del lavoro. Si registra anche una situazione di elevata instabilità nei ruoli per cui questi non sempre corrispondono alle articolazioni precedenti delle figure, né d'altra parte ne emergono di nuovi che ottengono un consenso generale e la loro differenziazione è talora molto forte. La struttura del mondo del lavoro in cui coesistono modalità tradizionali e nuove e una gamma di forme intermedie esige dai formatori il possesso non tanto delle abilità di adattamento al cambio quanto la capacità di prevenirlo e di fornire strategie adeguate di risposta.

La riqualificazione del ruolo degli operatori richiede in primo luogo di mantenere e rafforzare la fisionomia propria rispetto agli insegnanti della scuola e di ridurre lo scarto sul piano della professionalità rispetto ai responsabili della formazione in azienda e ai formatori professionali. L'intervento dell'ope-

ratore non può più essere focalizzato unicamente o principalmente sul prodotto ma deve includere e va centrato anche sul processo: l'apprendimento richiede la pianificazione intenzionale di un percorso formativo in cui l'utente interviene come attore e responsabile del processo stesso. In una struttura organizzativa del lavoro che si caratterizza sempre di più per la rilevanza del clima dell'organizzazione e della sua cultura, la FP non può limitarsi a fornire le competenze per l'esercizio di un lavoro, ma dovrà offrire anche le abilità dell'apprendimento organizzativo; inoltre, le capacità professionali anche di 2° livello per essere efficaci vanno accompagnate dalle abilità di analisi, di comprensione e di adattamento al contesto culturale e normativo delle organizzazioni nelle quali si dovrà operare.

In risposta a tali esigenze il Rapporto ISFOL 1986 presentava alcune ipotesi per un nuovo modello di formatore (Isfol, 1986):

- a. diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP;
- b. possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei CFP a tutti i livelli;
- c. flessibilità nell'impiego del personale;
- d. distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti;
- e. un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private;
- f. la figura professionale di direttore «manager», non solo preside, ma anche imprenditore.

Nel quinquennio successivo le ipotesi appena enunciate sono state precisate, approfondite e sviluppate sul piano della riflessione teorica, della prassi organizzativa e didattica e della normativa. Prima di illustrare tale evoluzione (cfr. la sezione 1.3), siccome il discorso d'ora in poi va focalizzato sul CS, sembra opportuno soffermarsi sulla funzione fondamentale di tale figura, il coordinamento.

1.2. *Il ruolo del coordinamento*

Perché si abbia un'organizzazione non basta la collaborazione di più persone, ma si richiede un coordinamento delle azioni individuali in vista della realizzazione di obiettivi comuni (Ciscar e Uria, 1986; Ghilardi e Spallarossa, 1983; Facchini, Orlandi e Summa, 1986; Romei, 1986). Gli Autori mettono in evidenza due aspetti fondamentali del concetto. Anzitutto, coordinamento vuol dire sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combinazione più

efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia. In aggiunta, il coordinamento non si limita ad un atto, ma si estende a tutta l'attività dell'organizzazione: pertanto una sua caratteristica distintiva è la permanenza dell'intervento, la sua continuità nel tempo fintantoché il gruppo esiste. I due tratti evidenziati stanno a dimostrare che il coordinamento è un processo e, come tale, implica una pianificazione, una esecuzione e un controllo che permetta la retroalimentazione e, quindi, assicuri il successo del coordinamento.

Le due componenti appena citate provano anche la necessità di tale funzione, che cioè essa sia sempre in atto e operante nell'organizzazione. Il bisogno di coordinamento aumenta con il crescere della complessità dell'organizzazione: la specializzazione spinta delle varie unità richiede sforzi maggiori per garantire l'integrazione delle diverse prestazioni. D'altra parte, però, un ricorso eccessivo a mezzi di coordinamento speciale in una situazione normale di lavoro costituisce un indicatore del malfunzionamento dell'organizzazione.

Una volta definito il ruolo si può passare a elencare i compiti principali. Il coordinamento non è una fase a sé del processo gestionale per cui il responsabile dovrà integrarla con tutte le altre come la pianificazione, l'organizzazione, l'esecuzione, il controllo e l'innovazione. Sarà necessario, pertanto, stabilire contatti formali e informali con le persone che operano in settori e in attività connesse. All'interno del gruppo coordinare significa anche determinare per ogni attività un responsabile e delimitare l'area di competenza di ciascun attore e chi coordina deve conoscere la distribuzione dei compiti.

È necessario poi instaurare canali di comunicazione e curarne il funzionamento soddisfacente. Il flusso libero e rapido delle informazioni permette di controllare se le attività si svolgono in conformità al piano stabilito e nel caso di deviazioni è possibile procedere alle correzioni opportune. Esiste una serie di operazioni soprattutto di natura particolareggiata che non è conveniente programmare con molto anticipo: in questo caso il coordinamento è grandemente facilitato se si possiedono informazioni precise e tempestive sullo svolgimento delle attività. Il coordinamento richiede il ricorso oltre che ai canali ufficiali di comunicazione anche alle riunioni informali. Questioni gravi e complesse possono essere affrontate più facilmente in prima istanza in un contesto amicale dove le persone si trovano a loro agio. In determinati casi bisognerà prevedere «trait-d'unions» stabili come coordinatori di sottogruppi o comitati di coordinamento.

Quando vengono avviati contemporaneamente programmi che interferiscono, si richiede al coordinamento di assicurare la loro armonizzazione prima che vengano posti in essere. Sarà necessario confrontare i vari piani e verificare se sia possibile procedere a una loro unificazione. Nel caso che emergano

divergenze, si cercherà di ovviare al problema scegliendo l'una o l'altra alternativa, oppure mediando fra le due.

Presupposto determinante per un coordinamento efficace è che i membri dell'organizzazione condividano tutti la stessa finalità al di sopra dei vari obiettivi particolari. La presenza di una meta comune favorisce il mantenimento dello spirito di gruppo, mentre se viene a mancare la finalità condivisa, la conflittualità cresce e diviene sempre più difficile il coordinamento. Più specificamente i requisiti per un coordinamento efficace sono stati esemplificati nelle seguenti condizioni:

1) determinazione precisa degli obiettivi e degli orientamenti generali e di settore e loro interpretazione in modo uniforme in tutta l'organizzazione;

2) identificazione precisa dei compiti e delle funzioni di ogni posto di lavoro e di ciascuna unità organizzativa;

3) definizione chiara dei procedimenti, dei sistemi e delle tecniche per la realizzazione delle diverse operazioni;

4) corrispondenza dei programmi e delle attività concrete (nei contenuti, nelle articolazioni e nei tempi) con gli obiettivi e gli orientamenti generali;

5) adeguamento delle decisioni e della predisposizione di norme e istruzioni a obiettivi e politiche;

6) creazione di collegamenti tra singoli, unità organizzative e livelli della struttura;

7) sviluppo del coordinamento spontaneo o «autocoordinamento» nel senso di ottenere il consenso dei collaboratori sugli obiettivi che richiedono l'armonizzazione delle attività, di formarli a procedure che facilitino l'integrazione, di stimolarli ai contatti diretti;

8) interiorizzazione da parte di quanti detengono il potere di coordinamento dell'importanza di tale attività e soprattutto dell'importanza di svolgerla bene e, quindi, di impegnarsi nell'elevare il livello delle proprie competenze;

9) apporto di correzioni alla struttura precedente mediante tra l'altro la previsione di comitati, la diminuzione della specializzazione, l'allargamento delle attività svolte da una unità organizzativa.

1.3. Evoluzione del CS nella FP

Come si è esplicitato sopra, le ipotesi per un modello di formatore contenute nel Rapporto ISFOL del 1986 hanno rappresentato una svolta importante nel dibattito circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori

della FP. Nell'evoluzione che ne è seguita si è ritenuto opportuno segnalare tre momenti che sembravano significativi: la realizzazione di due ricerche nazionali, una di sfondo del CNOS-FAP sugli Enti convenzionati e l'altra ricognitiva dell'ISFOL sui direttori e formatori di tutta la FP; e i recenti CCNL della FP.

1.3.1. *La ricerca sugli Enti convenzionati*

Il laboratorio «Studi, Ricerche e Sperimentazioni» del CNOS/FAP, costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia dell'Educazione della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, ha condotto nel 1986 (con il metodo dei testimoni privilegiati - 69 soggetti in tutto - e relativamente agli Enti convenzionati) un'indagine, finanziata dal Ministero del Lavoro, sui nuovi profili degli operatori della FP (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). In questa sede si riportano in maniera dettagliata solo i dati relativi al coordinamento, distinguendo le risposte degli osservatori esterni (studiosi, autorità regionali, sindacalisti, imprenditori, 20 soggetti in tutti) da quelle degli operatori degli Enti convenzionati (49 tra delegati regionali, direttori dei CFP, docenti, istruttori).

a. Il CS secondo gli «osservatori esterni»

Tanto gli esperti che gli amministratori regionali non nascondono la loro perplessità circa il coordinatore, perplessità tuttavia che non nasce tanto dalla figura in sé quanto dal modo in cui è stata intesa e realizzata finora all'interno della FP. In proposito emblematica è la seguente risposta: «Bisogna intendersi sulla figura del coordinatore, perché se ci si riferisce al vecchio coordinatore, a quella figura che sostanzialmente, nella maggior parte dei Centri faceva il vice-direttore, non siamo d'accordo. (...) Oggi non si pone a livello di gruppo dei docenti un'esigenza di interdisciplinarietà di vecchio tipo, ma un'esigenza, una capacità di coordinamento tra aree disciplinari, di conoscenze più vaste. (...) Quindi vedrei (...) una figura professionale che sia in grado di raccordare le professionalità presenti nel Centro, di sviluppare insieme ad essi la progettazione didattica, la costruzione di un curriculum formativo, la programmazione anche dell'organizzazione del lavoro, perché quel curriculum formativo possa essere sviluppato e attuato nel migliore dei modi» (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986, p. 106).

A sua volta questa attuazione non del tutto soddisfacente sembra essere strettamente correlata con la maggiore o minore ampiezza del Centro: in un CFP con pochi corsi, una figura del genere sarebbe sprecata; al contrario in un CFP grande essa assume una sua discreta specificità e utilità nel coordinare gli operatori di un settore e tra più settori.

Gli osservatori esterni si trovano d'accordo nel non limitare il coordinamento alle sole attività di insegnamento ma sono favorevoli ad estenderlo soprattutto al collegamento tra il CFP e le varie realtà del territorio, con particolare riferimento alle aziende. Questa proiezione verso l'esterno non ha affatto lo scopo di ridimensionare la funzione sul piano didattico, ma viene vista in rapporto ad un suo arricchimento, in modo da conferirle quelle valenze che la rendano sempre più attuale e adeguata al fabbisogno e, pertanto, capace di contribuire alla revisione dei programmi, al costante aggiornamento della formazione di base e all'innescare delle innovazioni.

b. La valutazione degli Enti convenzionati

La differenza più rilevante riscontrata nei confronti degli «osservatori» consiste nel fatto che all'interno degli Enti convenzionati la tematica del CS non ha suscitato alcuna perplessità: in genere o si è espresso un giudizio in base alla prassi in corso oppure sono stati individuati direttamente i compiti specifici. Le risposte sono sostanzialmente positive. Comunque, si va da un livello minimo di accettazione di questa figura, ritenuta sì necessaria, ma non tale da distinguersi particolarmente nei confronti del corpo docente, ad una sua collocazione in posizione privilegiata all'interno di un Centro.

Passando a descrivere direttamente le funzioni specifiche che vengono attribuite al CS, è necessario fare una distinzione previa tra coloro che limitano la sua attività entro il CFP e quanti la pongono a cavallo tra due realtà, il CFP e il territorio. I compiti interni sarebbero i seguenti:

a) a livello didattico: coordinamento tra aree interdisciplinari; programmazione dei contenuti didattici, gestione del curriculum; integrazione fra le varie discipline; verifica periodica della programmazione didattica;

b) a livello formativo: svolgimento di funzioni di carattere educativo-religioso-pastorale-confidenziale con il singolo; animazione a vari livelli negli orari extra-scolastici; sostegno al singolo e/o al gruppo nelle eventuali difficoltà che si incontrano; aiuto nelle scelte da fare in futuro tanto nei confronti del contesto produttivo che dell'inserimento nel sociale;

c) a livello di interazione personale: organizzazione e coordinamento dei colleghi, in modo da realizzare una reale collegialità; cura dei contatti con le famiglie degli allievi attuali ed ex; svolgimento di compiti tutoriali nei confronti degli alunni; animazione delle classi; tramite fra allievi, docenti e direzione; organizzazione dei lavori di gruppo;

d) a livello disciplinare: intervento in tutte le questioni proprie di questo ambito, riguardanti sia gli allievi, che i docenti e/o i rapporti fra gli stessi;

e) a livello amministrativo: acquisto di materiale vario e relativa distribuzione; cura dei contatti con la segreteria e l'ufficio amministrativo; predisposizione dei bilanci.

Quanti attribuiscono al coordinatore competenze all'esterno, insistono soprattutto su tre. Egli dovrà assicurare un collegamento stretto con le aziende per effettuare gli stage, svolgere corsi di 2° livello e avviare iniziative e progetti nuovi a vantaggio del territorio, ma anche del CFP. A lui faranno capo le richieste di collaborazione delle imprese e le attività per il collocamento degli allievi. Gli si chiede anche di organizzare i contenuti dei corsi in modo da rispondere alle domande del mondo produttivo.

Vale la pena riportare una risposta che tenta di fare sintesi fra interno ed esterno. Il coordinatore dovrebbe essere:

- a. attento a introdurre le innovazioni di carattere tecnologico nel Centro;
- b. capace di organizzare nuovi percorsi formativi;
- c. capace di coordinare con metodologia educativa e di animazione il corpo docente, senza affidarsi a ruoli gerarchici;
- d. capace di relazionare a nome del CFP con le aziende del territorio per l'organizzazione di esperienze professionali di stage e confronti programmatici con gli obiettivi formativi del Centro» (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986, p. 98).

In conclusione, non vi è dubbio che la grande maggioranza delle risposte ottenute è favorevole al coordinatore, nonostante la perplessità e la precarietà che caratterizza l'adempimento dei compiti. Tale situazione sembra che vada attribuita al fatto che il coordinatore è una figura, richiesta sì dal bisogno reale, ma ancora non del tutto precisata nei suoi contorni normativi.

1.3.2. *Tipologia e professionalità degli operatori della FP*

Una verifica delle indicazioni emerse sopra, sul piano quantitativo e in base alle risposte di due campioni nazionali stratificati di direttori e di formatori dei CFP pubblici e convenzionati e di uno qualitativo di direttori e formatori di CFP privati, è venuta da una ricerca ISFOL che, avviata nel 1986, ha proceduto all'applicazione degli strumenti di indagine tre anni dopo nel 1989 (ISFOL, 1992). Si fa presente che il primo campione comprendeva 206 soggetti e il secondo 2.227; inoltre, ambedue erano articolati in 10 Regioni, secondo il tipo di gestione e sulla base del settore; a sua volta il campione dei CFP privati includeva 9 direttori e 137 formatori. Nel seguito si presenteranno solo i dati che si riferiscono al CS, mentre si rinvia per le altre informa-

zioni rilevanti agli articoli di «Rassegna CNOS» sul CP (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1992a e b).

Molto sommariamente si può dire che il coordinatore è già presente in più della metà dei CFP ed occupa nella graduatoria della diffusione delle varie figure una posizione intermedia. Al primo posto vengono il direttore, il segretario e il docente che si riscontrano nella quasi totalità dei CFP; il coordinatore si ritrova nel 56.6% dei CFP e il docente di sostegno in un terzo; subito dopo si colloca il CP con il 22.6%; le restanti figure, vice direttore, segretario, orientatore, tutor e documentalista, appaiono distanziate e si raggruppano tra il 13 e il 5%.

L'80% dei direttori è molto (47%) o abbastanza (33%) d'accordo con l'ipotesi di prevedere nei CFP nuove funzioni, oltre alla direzione e all'insegnamento (cfr. tav. 1; ISFOL, 1992). Anche tra i formatori si riscontra complessivamente la stessa percentuale (78.3%); tuttavia, l'intensità del consenso sembra un poco minore perché si inverte il rapporto tra il molto e l'abbastanza, il 32.3% contro il 46%.

TAV. 1 - *Grado di accordo dei direttori e formatori della FP circa l'opportunità di introdurre nuove funzioni nei CFP (in %)*

	Dir	Form
1. Sì molto	47.0	32.3
2. Sì abbastanza	33.0	46.0
3. Poco	5.6	10.7
4. Per nulla	13.0	10.2
5. NR	1.4	0.8

Passando ad analizzare la serie di funzioni da introdurre, sul «coordinamento» si trova d'accordo l'85.6% dei direttori a fronte di un 14% di contrari e le opinioni dei formatori coincidono totalmente con le risposte dei primi (85.6% contro il 14.3) (cfr. tav. 2; ISFOL, 1992). Quanto poi alla progettazione formativa i consensi superano la quota stessa rilevata in precedenza: l'entusiasmo, però, è leggermente superiore tra i direttori (il 91.2% di favorevoli in confronto all'8.4%, schierato per la negativa) che non tra i formatori (89.1% e 10.3 rispettivamente). A sua volta l'orientamento scolastico-professionale, raccoglie l'82.8% dei consensi dei direttori e un poco di più tra i formatori (l'84.7%), mentre le opinioni negative si limitano al 16.7% e al 14.6%. Al contrario in rapporto alla funzione del tutorato i campioni appaiono nettamente spaccati in due tra una maggioranza assoluta consenziente (il 53% dei direttori e il 52.9% dei formatori) ed una forte minoranza contraria (rispettivamente il 46.5% e il 46.2%).

TAV. 2 - *Consenso dei direttori e formatori della FP all'introduzione di specifiche funzioni nel CFP (in %)*

	SI		NO		NR	
	Dir	Form	Dir	Form	Dir	Form
1. Progettazione	91.2	89.1	8.4	10.3	0.5	0.5
2. Coordinamento	85.6	85.6	14.0	14.3	0.5	0.1
3. Orientamento scolastico professionale	82.8	84.7	16.7	14.6	0.5	0.7
4. Tutorato	53.0	52.9	46.5	46.2	0.5	0.9

Ai soggetti dei due campioni favorevoli alle varie funzioni è stato chiesto successivamente di specificarne meglio i compiti; naturalmente ci si limita qui a riportare i dati relativi al coordinamento. Secondo l'inchiesta nazionale ISFOL esso comporta tra l'altro i compiti di: collaborare con il direttore del CFP; mettere in grado i docenti di svolgere l'attività programmata; coinvolgerli nella vita del Centro; verificare la programmazione; presiedere le riunioni di settore (cfr. tav. 3; ISFOL, 1992). Al contrario la maggioranza dei direttori e dei formatori non sono d'accordo nell'attribuire a tale figura/funzione poteri anche in campo disciplinare.

TAV. 3 - *Compiti del coordinamento secondo i direttori e i formatori della FP (in %)*

	SI		NO		NR	
	Dir	Form	Dir	Form	Dir	Form
1. Collaborare con il Direttore del Centro	95.1	85.1	3.3	13.5	1.6	1.6
2. Mettere i docenti in grado di svolgere le attività programmate	91.8	91.7	5.4	7.9	2.7	0.4
3. Verificare la programmazione	84.2	80.7	13.0	19.1	2.7	0.8
4. Coinvolgere i docenti nella vita del CFP	75.0	70.4	21.7	27.7	3.3	1.9
5. Presiedere le riunioni di settore	70.7	73.1	27.2	25.6	2.2	1.3
6. Seguire la disciplina	44.6	44.2	52.3	54.1	3.3	1.7

La ricerca in questione ha incluso anche una indagine qualitativa attraverso interviste a 45 testimoni privilegiati; si richiamano qui alcune conclusioni relative al coordinatore. «Si avverte la necessità di una maggiore presenza di questa funzione all'interno dei CFP (ma, anche, dell'intero sistema della FP); il problema è a chi debba essere affidata. C'è chi distingue un coordinamento 'interno' al CFP ed uno 'esterno' reso a raccordare l'attività del CFP con il sistema socio-produttivo, attraverso un'attività di promozione, di relazioni

pubbliche, ecc... In questo caso più che andare a creare nuove figure è su quelle esistenti nei CFP che potrebbe essere allocata questa funzione, magari ipotizzando nei grandi CFP due figure dirigenziali, una più manageriale, volta al coordinamento con l'esterno, ed una rivolta al coordinamento dell'attività didattica interna del Centro» (ISFOL, 1992, p. 165).

1.3.3. I CCNL per la FP

Dell'ultimo CCNL si richiamerà qui solo quanto si riferisce al CS, mentre si rinvia ai precedenti articoli di «Rassegna CNOS» sul CP per un'analisi più ampia (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1992a e b).

La funzione del CS consiste nel facilitare processi di coordinamento didattico e di innovazione metodologica e professionale in strutture complesse (CENFOP/CONFAP, 1990). Venendo più in particolare, egli dovrebbe:

a. in coordinamento con i formatori del settore e in raccordo con le imprese del settore, verificare l'impatto delle nuove tecnologie sull'organizzazione del lavoro e trasferire le conoscenze rilevanti all'interno del CFP;

b. concorrere alla predisposizione, realizzazione e verifica degli stages aziendali e dei momenti di formazione in situazione;

c. svolgere all'interno del CFP il coordinamento didattico riguardante ogni fase dell'iter formativo, concorrendo alla elaborazione delle unità didattiche di ogni intervento formativo e agevolando l'interscambio fra «équipes» didattiche operanti in settori formativi diversi.

La descrizione della funzione in esame (che è molto più vicina a quella della ricerca sugli Enti convenzionati che non ai risultati dell'indagine ISFOL, focalizzati sul funzionamento interno del CFP) si presenta molto ampia, quasi onnicomprensiva e non sembra facile distinguerla da quella del CP. Ambedue si pongono nel campo del coordinamento e dell'innovazione. Inoltre, il CS tiene i rapporti con le aziende e con il territorio ed è responsabile anche delle attività di stages e dei momenti di formazione in situazione. A sua volta il CP nella progettazione non può non considerare le domande delle aziende e del contesto socio-ambientale; inoltre, anche a lui viene attribuito il compito di organizzare periodi di formazione in situazione. Più grave ancora è che la declaratoria trascura totalmente i rapporti con la direzione: è un aspetto questo che andrà senz'altro precisato nel rinnovo contrattuale.

A riguardo del CS si discute anche sulla denominazione. Come si sa, nel passaggio da un modello meccanico ad uno organico di organizzazione del mondo produttivo è entrata in crisi la gestione del mercato del lavoro per settori industriali, mentre va emergendo un nuovo paradigma professionale di

riferimento costituito dal processo lavorativo (Butera, 1989): pertanto, da questo punto di vista il termine più corretto per definire il coordinatore sarebbe quello di processo e non di settore. L'ISFOL nel suo *Repertorio delle professioni* usa un criterio simile, quello cioè di «area professionale» con la quale si intende «un aggregato di figure professionali accomunate da un insieme omogeneo di contenuti tecnici e disciplinari e di oggetti fisici e simbolici comuni su cui intervenire» (ISFOL, 1991b, p. 11). Sempre l'ISFOL in un'altra pubblicazione ancora più recente ha conservato invece la terminologia tradizionale di settore e comparto che sembrerebbe più consona alle caratteristiche dell'organizzazione delle istituzioni formative (Gatti, Tagliaferro e Taronna, 1992).

2. L'indagine sul campo

La sezione tratta due tematiche principali. Anzitutto vengono presentate le ipotesi della ricerca; in un secondo momento si passa alla descrizione dello svolgimento dell'indagine con particolare riferimento al campione.

2.1. *Le ipotesi*

Sono state articolate in sette sezioni di cui una dedicata a quelle generali e sei alle particolari secondo alcune dimensioni fondamentali.

2.1.1. *Ipotesi generali*

2.1.1.1. La richiesta di innovazione dei profili professionali degli operatori della FP, con particolare attenzione all'introduzione della funzione del CS, trae origine da pressioni esterne ed interne al sistema formativo. Le prime vengono individuate soprattutto nella trasformazione dell'assetto produttivo e nelle innovazioni tecnologiche apportate e le seconde nella riorganizzazione della FP all'insegna dei principi di alternanza, policentricità e polivalenza.

2.1.1.2. In questo clima di trasformazione le strutture di FP sono chiamate, quale perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, a riarticolare i profili professionali degli operatori traducendoli in adeguati percorsi di carriera, a introdurre logiche di «management» a tutti i livelli, ad adottare un'organizzazione flessibile di strutture, personale, curricoli, orari, incentivi.

2.1.1.3. Si ipotizza che la grande maggioranza degli operatori della FP ritenga opportuno attivare nuove funzioni nei CFP, oltre alla direzione e alla docenza, e che tra le nuove funzioni il coordinamento di processo/settore ottenga un favore molto alto.

2.1.1.4. Si assume che il coordinamento di processo/settore dovrebbe abbracciare i seguenti compiti:

- a. interscambio tra mondo del lavoro e strutture formative;
- b. programmazione, coordinamento e cooperazione formativa e didattica tra docenti e allievi relativamente a uno o più processi;
- c. verifica e valutazione dell'apprendimento;
- d. ricerca e proposta di strumenti didattici;
- e. innovazione metodologico-didattica e tecnico-professionale;
- f. uso delle risorse disponibili.

2.1.1.5. Si ipotizza che i CFP in cui esiste qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS presentino processi formativi più efficaci ed efficienti rispetto a quelli in cui non si riscontra il coordinamento di processo/settore.

2.1.2. *Dimensione descrittiva*

2.1.2.1. Si suppone che il CS sia presente in una minoranza consistente di CFP.

2.1.2.2. Il CS occupa nella graduatoria della diffusione delle nuove funzioni una posizione intermedia.

2.1.2.3. Nei CFP in cui si riscontra qualche esperienza dell'esercizio del CS, in generale la figura funziona anche se talora sporadicamente.

2.1.2.4. La maggior parte degli operatori richiede che la funzione del CS debba essere presente in tutti i CFP.

2.1.2.5. Si ipotizza che nei CFP in cui esiste qualche esperienza dell'esercizio della funzione di CS, le attività previste dal nuovo CCNL per la funzione di CS siano ancora solo parzialmente operative.

2.1.2.6. Una parte consistente delle attività previste dal nuovo CCNL per la funzione del CS non trovano ancora un consenso pieno tra gli operatori della FP.

2.1.2.7. Nella maggioranza dei CFP le attività previste dal CCNL per il CS sono svolte da altre figure, in particolare dal direttore, dal CP o dai docenti.

2.1.2.8. Si ipotizza che esistano notevoli difficoltà per realizzare la funzione che secondo il nuovo CCNL il CS è chiamato a svolgere e che le cause di tali difficoltà siano da attribuire soprattutto alla mancanza di collaborazione all'interno del CFP, alla problematicità di definire in modo preciso i vari compiti del CS e alla complessità delle competenze.

2.1.3. *Dimensione storica*

2.1.3.1. Il CS è una figura/funzione che ha una sua «storia» nel CFP in quanto rappresenta una evoluzione del vecchio «capo officina» o «capo laboratorio».

2.1.3.2. Nel passato il capo officina era identificabile per precise funzioni e obiettivi formativo-didattici.

2.1.3.3. Tra capo officina e CS si danno eguaglianze e differenze che chiarificano solo in parte il passaggio dalla precedente alla attuale funzione nel CFP.

2.1.3.4. L'esigenza di avvalersi della funzione del CS è nata per rispondere sia alle istanze di cambiamento generale della società italiana e di innovazione territoriale sia alle esigenze didattiche e organizzative.

2.1.4. *Dimensione percettiva*

2.1.4.1. Le attività previste dal nuovo CCNL per la funzione del CS soddisfano solo parzialmente gli operatori della FP, anche se la soddisfazione tende a crescere tra quanti hanno esperienza di tale funzione.

2.1.4.2. Il contributo del CS è giudicato dagli operatori del CFP prevalentemente utile ai fini della realizzazione della loro attività.

2.1.5. *Dimensione valutativa*

2.1.5.1. Il giudizio complessivo sull'attività formativa del CFP è più positivo tra gli operatori che hanno qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS.

2.1.5.2. In generale, l'opera del CS è valutata come abbastanza utile in vista della crescita formativa del CFP. Tale giudizio è più favorevole tra gli operatori che hanno esperienza del CS.

2.1.6. *Dimensione prospettica*

2.1.6.1. Si ipotizza che la domanda di cambiamento delle attività attualmente previste dal nuovo CCNL per il CS riguardi ritocchi migliorativi e non mutamenti sostanziali.

2.1.6.2. Gli operatori, sia con esperienza di CS sia senza, sono in maggioranza favorevoli ad un cambio della denominazione e della funzione generale del coordinatore di settore che dovrebbe assumere il nome e la funzione di coordinatore di processo.

2.1.6.3. La quasi totalità degli operatori pensa a un CS come a un professionista che lavora prevalentemente in un «team», in particolare con i docenti, il direttore, il CP.

2.1.7. Dimensione formativa

2.1.7.1. Si ipotizza che gli operatori richiedano per il CS il possesso di varie qualità, soprattutto quelle relative alla programmazione didattica e alla mediazione.

2.1.7.2. Si esige per l'accesso al ruolo esperienza di docenza, più che esperienza aziendale e manageriale.

2.1.7.3. Il percorso formativo del CS non si situa tanto a livello di prima laurea, ma di formazione in servizio finalizzata.

2.2. Articolazione dell'indagine

L'indagine ha preso *avvio* nel gennaio 1992, ed ha ricevuto l'impostazione generale in seguito ad un seminario di studio, tenutosi in febbraio, a cui hanno partecipato vari «addetti ai lavori», tra esperti, ricercatori e rappresentanti delle 7 Regioni scelte per l'inchiesta. La loro presenza/coinvolgimento nell'indagine va attribuita essenzialmente ad una peculiare competenza in materia.

Prima di passare oltre, vale la pena soffermarci sui motivi che hanno portato in primo luogo a selezionare le 7 Regioni (Veneto, Emilia-Romagna, Lazio, Marche/Umbria, Abruzzo, Sardegna) coinvolte nell'inchiesta. Una prima ragione riguarda la loro distribuzione per fasce geografiche (Nord/Centro/Sud); un criterio non secondario di selezione è stato anche quello di una maggiore garanzia di collaborazione da parte del personale regionale che ha partecipato e gestito in loco l'indagine (scelta dei CFP, applicazione dei questionari, interviste ai Testimoni Privilegiati, ecc.).

Durante i mesi di gennaio e di febbraio sono stati elaborati gli strumenti di indagine. Nel febbraio il questionario è stato validato mediante un pre-test. Nella primavera successiva si è proceduto alla fase di applicazione delle interviste, utilizzando i due diversi strumenti di rilevamento, di tipo quantitativo e qualitativo. Agli inizi di maggio tutte le interviste sono rientrate alla base e quindi si è dato avvio alla fase dell'elaborazione statistica dei dati (caricamento e trattamento statistico per totali ed incroci). Da giugno a novembre i componenti l'équipe di ricerca hanno redatto il rapporto, al completo delle varie parti: le premesse teoriche, il commento ai campioni, le conclusioni emergenti dall'intero apparato di supporto. Nello stesso periodo e, più precisamente, in ottobre si è tenuto con la partecipazione degli esperti un seminario durante il

quale l'intero rapporto di ricerca è stato passato al vaglio, nel tentativo di discuterne i risultati che hanno portato a ricostruire l'identikit del CS e delle sue prerogative di esistenza/latitanza, funzionalità o meno all'interno della FP.

In assenza di dati nazionali aggiornati circa la presenza del CS nei CFP² in grado di garantire rappresentatività statistica al *campione*, si è proceduto alla stratificazione dello stesso per quote e per aree geografiche. In primo luogo sono state scelte 6 Regioni, così distribuite: al Nord, Veneto ed Emilia-Romagna; al Centro, Umbria/Marche³ e Lazio; al Sud, Abruzzo e Sardegna. Di tali Regioni è stato fatto uno «screening» sul numero dei CFP e relativi docenti, presenti nelle 7 regioni dell'inchiesta, su dati ISFOL (ISFOL, 1988, pp. 44-125 e per l'Abruzzo, ISFOL, 1992, pp. 21-48):

TAV. 4 - *Docenti e CFP delle 7 Regioni dell'inchiesta, con relativa media di interviste da fare per ogni CFP*

REGIONI	n. Docenti	n. CFP	Media Docenti per CFP
VENETO	1442	144	10
EMILIA ROMAGNA	1264	203	6
LAZIO	1800	68	26
UMBRIA/MARCHE	593	53	11
ABRUZZO	885	59	15
SARDEGNA	542	50	11
TOTALE	6526	577	

Una volta conosciuto il numero complessivo dei docenti delle 7 Regioni (6526), il passo successivo è stato quello di portare a 600 (il 10% circa)⁴ il numero complessivo dei docenti da intervistare, così suddivisi: 300 con esperienza di CS e 300 senza e/o di controllo⁵. Per quanto riguarda invece la stratificazione campionaria, si è proceduto individuando in ciascuna Regione 5 CFP in cui è riscontrabile la figura del CS e 5 in cui manca, in modo da campionare 50 operatori (10 per ogni CFP) che vivono tale esperienza e 50 (10 per ogni CFP) che invece non la vivono. Cosicché si è arrivati a progettare una distribuzione secondo il seguente schema:

² I dati dell'indagine nazionale ISFOL, più volte citata, risalgono al 1989 (ISFOL, 1992).

³ L'Umbria e le Marche sono state considerate come un'unica Regione, allo scopo di assicurare la quota stabilita per Regione di operatori con esperienza.

⁴ La loro quota è rapportabile — rispetto ai 6526 soggetti che costituiscono l'universo dei formatori della FP relativamente alle Regioni campionate — a un margine d'errore del 3%, avendo assunto un livello di confidenza del 95%.

⁵ Questi ultimi sono stati scelti mediante campionamento sistematico. Inoltre, la loro quota è rapportabile — rispetto ai 6526 soggetti che costituiscono l'universo dei formatori relativamente alle Regioni campionate — a un margine d'errore del 5%, avendo assunto un livello di confidenza del 95%.

TAV. 5 - Distribuzione dei dati attesi per aree geografiche e per quote campionarie

REGIONI	CFP	OPERATORI con CS	OPERATORI senza CS
VENETO	10 = 5 con CS 5 senza CS	50 (40+10)	50 (40+10)
EMILIA ROMAGNA	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
LAZIO	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
UMBRIA/MARCHE	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
ABRUZZO	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
SARDEGNA	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
TOTALE	60 = 30 con CS = 30 senza CS	300 docenti con CS	300 senza CS

Una volta stabilite le quote ipotetiche e la relativa distribuzione per settori di rappresentatività, si è passati a verificare se i questionari rientrati alla base rispecchiavano fedelmente il modello di campionatura effettuato a priori:

TAV. 6 - Dati osservati, distribuiti per aree geografiche e per quote campionarie

REGIONI	TOTALE OPERATORI	OPERATORI con CS	OPERATORI senza CS
VENETO	106	51	55
EMILIA ROMAGNA	117	87	30
LAZIO	83	53	30
UMBRIA/MARCHE	101	43	58
ABRUZZO	93	27	66
SARDEGNA	88	47	41
TOTALE	588	308	280

L'andamento dei dati delle due tavole, se confrontato alla luce del «CHI2», si presta ad una doppia considerazione:

— se presi nei totali (generale e per quote campionarie), non si rileva differenza alcuna tra i dati attesi e quelli osservati;

— se considerati invece alla luce delle quote campionarie distriuite per singole Regioni, ovviamente la differenza è significativa ($P < 01$), dal momento che abbiamo dovuto accontentarci dell'esistente. Nel procedere all'elabora-

zione statistica, non si è voluto apportare alcuna modifica al campione dei dati osservati distribuito per singole Regioni in quanto, essendo la ripartizione attesa molto ipotetica, si è preferito stare ai risultati «reali».

Come già nel caso di precedenti ricerche sull'introduzione di nuove figure nella FP (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e indagini ivi citate), anche in questo caso un deciso contributo alla definizione del «profilo» del CS è stato previsto che sarebbe venuto dalle opinioni di un gruppo di Testimoni Privilegiati, appositamente selezionati sulla base di specifiche competenze. Di fatto ne sono stati intervistati 17, suddivisi tra «esperti» in materia (5 - con prerogative di estensione della loro esperienza su scala nazionale) e «addetti ai lavori» (12 - nel senso che risultano già operativi in qualità di CS). Di questi ultimi ne sono stati presi 2 per ogni Regione.

Per quanto riguarda gli «esperti» in campo nazionale, abbiamo:

1. M. PELLERAY, Direttore dell'Istituto di Didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Salesiana - Roma;
2. P. RANSENIGO, Dirigente CNOS/FAP - Roma;
3. F. PENNER, Dirigente ISFOL - Roma;
4. G. IAVERONE, Dirigente ACLI-ENAIIP - Roma;
5. A. ITALIA e S. VISTARINI, ricercatori CENSIS* - Roma.

Le interviste ai CS si possono invece suddividere per Regioni:

a) nel VENETO sono stati inchiestati:

6. L. FUMANELLI, del CFP «S. Zeno» - Verona;
7. G. PAVAN, del CFP «D. Bosco» - S. Dona di Piave - Venezia;

b) in EMILIA-ROMAGNA:

8. E. FINETTI, del CFP S. Giuseppe - Cesta di Coppato (Ferrara);
9. G. BELLENTANI, del CFP E.D.S.E.G., Città dei Ragazzi - Modena;

c) nel LAZIO:

10. M. BALLERINI, Direttore del CFP «Borgo Ragazzi Don Bosco» - Roma;
11. G. TAMPONI, del CFP «T. Gerini» - Roma;

d) per UMBRIA/MARCHE:

12. S. TONIOLO, del CNOS/FAP di Perugia;
13. E. ROSSI CIUCCI, del CNOS/FAP di Perugia;

e) in ABRUZZO:

14. G. PAPA, del CFP «D. Bova» di Ortona (CH);
15. A. MARTORELLA, docente CIAPI - Chieti;

* Sotto questo numero sono riportati i contenuti di un'intervista a cui hanno risposto i 2 studiosi del CENSIS.

f) in SARDEGNA:

16. P. MEDDA, del CFP «E. Piovella» di Selargius (CA);

17. P. ZEDDA, Direttore dell'Ente «Scuola Edile» di Selargius (CA).

3. I risultati quantitativi

I risultati, raccolti con 40 domande per lo più chiuse, riguardano le seguenti sette sezioni: i dati socio-anagrafici e le dimensioni descrittiva, storica, percettiva, valutativa, prospettica e formativa.

3.1. Dati socio-anagrafici

I risultati raccolti rispetto alle variabili di status sociale sono illustrati dalla tav. 7. Essi caratterizzano il campione per una appartenenza equilibrata

TAV. 7 - Variabili di status sociale relative agli intervistati nei CFP, anno 1991/92 (in V.A. e in %)

TOTALE	V.A.	%
	588	100.0
1. Zona geografica:		
Nord	223	37.9
Centro	184	31.3
Sud	181	30.8
2. Sesso:		
Maschi	417	70.9
Femmine	167	28.4
3. Classi di età:		
Fino a 35 anni	159	27.0
36-50 anni	315	53.6
51-66 anni	95	16.2
4. Titolo di studio:		
Diploma	323	54.9
Laurea	259	44.0
5. Stato civile:		
Celibe/nubile	124	21.1
Sposato/a	428	72.8
Separato/a	21	3.6
Convivente	3	0.5
Vedovo/a	3	0.5
6. Stato religioso:		
Laico/a	402	68.4
Religioso/a	98	16.7
Religioso e sacerdote	7	1.2
Sacerdote	5	0.9

nelle tre ripartizioni geografiche⁷; in prevalenza composto da soggetti maschi; per lo più in età centrale; soprattutto in possesso di diploma; sposato; laico.

I soggetti si definiscono anche rispetto ai selectori dello status socio-professionale (cfr. tav. 8). La distribuzione del campione secondo tali variabili evidenzia: il settore secondario; l'area tecnico-operativa; i CFP convenzionati; la

Tav. 8 - *Variabili di status professionale relative agli intervistati nei CFP, anno 1991/92*
(in V.A. e in %)

TOTALE	V.A.	%
	588	100.0
<i>7. Settore:</i>		
Secondario	248	42.2
Terziario	129	21.9
Polivalente	199	33.8
<i>8. Area disciplinare:</i>		
Cultura generale	104	17.7
Scientifica	105	17.9
Tecnico-operativa	324	55.1
<i>9. Tipi di CFP:</i>		
Pubblico	85	14.5
Convenzionato	503	85.5
<i>10. Anni di insegnamento nel CFP:</i>		
Fino a 6 anni	127	21.6
7-15 anni	202	34.4
Oltre 15 anni	193	32.8
<i>11. Attività svolte nel CFP: (*)</i>		
Docente	472	80.3
Coordinatore di Settore	76	12.9
Rapporti con imprese	60	10.2
<i>12. Frequenza a corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione generali:</i>		
Sì	465	79.1
No	94	16.0
<i>12.1. Frequenza a corsi per diventare CS: (**)</i>		
Sì	56	12.0
No	395	84.9

(*) Nel questionario vengono elencate 24 possibili attività che gli intervistati potevano scegliere anche con più alternative. Nella tav.8 sono indicate quelle che hanno raccolto il maggior numero di risposte.

(**) A questa domanda hanno risposto solo i 465 soggetti del «sì» del precedente quesito.

⁷ La distribuzione per Regioni è la seguente: al Nord, 18.0% nel Veneto e 19.9% in Emilia Romagna; al Centro, 5.6% in Umbria, 11.6% nelle Marche e 14.1% nel Lazio; al Sud, 15.8% in Abruzzo e 15.0% in Sardegna.

permanenza relativamente lunga dell'insegnante nel CFP; l'appartenenza alla fascia docente; la frequenza ai corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione; la scarsa partecipazione a corsi specifici per diventare CS.

Da un confronto con le stesse variabili usate per il CP risalta la somiglianza tra i due campioni, quanto alla considerazione delle percentuali maggioritarie (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1991). Va detto che i responsabili regionali, ai quali è stato affidato il compito di somministrare i questionari, sono stati opportunamente istruiti in modo che non intervistassero gli stessi soggetti dell'indagine precedente.

L'incrocio della collocazione regionale dei rispondenti con le variabili socio-professionali permette di estrapolare le Regioni italiane dinamiche, perché tendenzialmente più sensibili e in azione verso un modello di FP innovativo. L'innovazione va in questo caso intesa come «comportamento» differenziato che ristrutturata nei fatti l'immagine del CFP tradizionale.

La tav. 9 mostra il distacco dell'Emilia Romagna rispetto alle altre Regioni in comparazione quanto a:

- equilibrio tra settori secondario, terziario e polivalente;
- prevalenza dell'area tecnico-operativa;
- forte presenza di CFP convenzionati;
- emergenza della componente femminile;
- presenza percentuale più alta di intervistati compresi nella fascia di età più giovane (fino ai 35 anni);
- rilevante possesso della laurea tra gli inchiestati;
- ampiezza della porzione laica;
- breve periodo di insegnamento nel CFP (fino a 6 anni);
- intensa partecipazione ai corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione;
- esperienza sostenuta dell'esercizio della funzione del CS e positivo funzionamento della stessa;
- indicazione parziale di difficoltà quanto alla realizzazione della funzione del CS, secondo il nuovo Contratto.

Le altre Regioni si attestano su valori talvolta anche superiori all'Emilia Romagna ma ciò accade solo rispetto ad alcune delle variabili considerate, di conseguenza non permettono una connotazione regionale multipla, sostanzialmente positiva quanto a presenza e funzionamento del CS, come nel caso esemplificato.

In particolare, nel Veneto gli elementi distintivi sono:

- prevalenza dei settori secondario e terziario;
- emergenza della Cultura generale e dell'area scientifica;

- maggioranza di soggetti nelle classi di età superiori a 35 anni;
- forte presenza di religiosi/sacerdoti;
- lunga permanenza nell'insegnamento nel CFP;
- frequenza ai corsi di perfezionamento e/o di riqualificazione;
- scarsa esperienza del CS.

TAV. 9 - *Andamenti regionali per settore, area disciplinare, tipo di CFP, sesso, classi di età, esperienza del CS (% su totali di riga)*

	Veneto	Emilia Romagna	Lazio	Abruzzo
TOTALE				
V.A.	106	117	83	93
%	18.0	19.9	14.1	15.8
<i>Settore:</i>				
Secondario	25.4	20.2	20.2	12.5
Terziario	20.2	11.6	4.7	9.3
Polivalente	7.5	24.1	13.6	23.6
<i>Area disciplinare:</i>				
Cultura generale	23.1	17.3	7.7	14.4
Scientifica	20.0	13.3	9.5	23.8
Tecnico-operativa	16.7	20.1	17.0	13.9
<i>Tipo di CFP:</i>				
Pubblico	17.6	4.7	9.4	1.2
Convenzionato	18.1	22.5	14.9	18.3
<i>Sesso:</i>				
Maschi	19.4	16.5	16.1	17.3
Femmine	15.0	28.1	8.4	12.0
<i>Classi di età:</i>				
Fino a 35 anni	18.2	25.2	20.1	5.7
36-50 anni	17.8	17.5	11.4	21.0
51-66 anni	20.0	20.0	14.7	13.7
<i>Esperienza del CS:</i>				
Sì	16.6	28.2	17.2	8.8
No	19.6	10.7	10.7	23.6

* La comparazione è stata limitata alle 4 Regioni quantitativamente più consistenti quanto a iscritti alla FP.

Sulla base del confronto tra le due Regioni si potrebbe affermare in via di ulteriore ipotesi che la funzione del CS riesce ad emergere dove esistono fattori anche coniugabili con l'eventuale entusiasmo del giovane docente sperimentatore inserito in una struttura capace di rischiare il rinnovamento al suo interno, guardando più al presente e al futuro che al passato.

Va sottolineato che la comparazione effettuata è stata condotta su due Regioni del Nord per mostrare la differenza esistente nella stessa area geografica.

La gran parte degli intervistati dichiara di aver partecipato ad attività di aggiornamento/riqualificazione: 465 soggetti pari al 79.1%. Relativamente meno sensibili a tale aspetto sono gli operatori dell'Italia Centrale che partecipano al 66.3%, del terziario (72.1%), dei CFP pubblici (74.1%), le donne (73.1%), i più giovani (66.7%), i laureati (74.1%), chi ha meno anni di insegnamento (62.2%).

Di detti 465 operatori solo il 12.0% ha frequentato un aggiornamento mirato alla formazione del CS, il restante 84.9% non ha partecipato alla specifica preparazione o non ha avuto l'opportunità di sviluppare l'eventuale interesse. La domanda del questionario non pone in risalto questo dettaglio motivazionale, si resta perciò nel campo delle supposizioni. In ogni caso preoccupa che solo 14 dei 70 intervistati che svolgono le attività di CS abbiano frequentato iniziative di formazione in servizio, finalizzate a preparare il CS: è un'area in cui si dovrà intervenire non solo per incrementare le offerte istituzionali, ma anche per suscitare la domanda degli interessati. Il 12.0% dei frequentanti è annoverabile soprattutto al Nord (16.0%); tra i più anziani (18.5%); tra i laureati (13.5%); tra i religiosi (15.1%); tra chi ha esperienza del CS (15.2%); tra chi dichiara che il CS funziona (17.0%).

3.2. Dimensione descrittiva

La sezione *descrittiva* del questionario comprende i quesiti volti ad accertare:

- il grado di accordo circa l'introduzione di nuove funzioni nel CFP;
- la presenza di nuove figure professionali nel CFP;
- l'esperienza della funzione del CS;
- il funzionamento del CS;
- il grado di accordo circa la presenza del CS nella FP;
- il giudizio sulle attività svolte, eventualmente da svolgere da parte del CS, secondo quanto previsto dal Contratto 1989/91;
- l'eventuale esercizio delle attività previste per il CS da parte di altri operatori;
- le difficoltà nella realizzazione della funzione del CS;
- il peso e le cause di dette difficoltà.

3.2.1. Nuove figure nella FP

I 588 intervistati sono d'accordo sulla attivazione di nuove funzioni nella FP da aggiungere alla direzione e alla docenza per una altissima percentuale, pari a circa il 90.0% (molto d'accordo = 54.9% e abbastanza d'accordo = 35.2%), segno che in via di principio non si riscontra alcuna ostilità all'innovazione formale. Il dato conferma decisamente quello rilevato nell'indagine sul

CP: anche in quel caso l'accordo raggiungeva il 90.0% dei consensi (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991, p.60). Lo stesso commento può dunque essere applicato anche per il CS. Tra i favorevoli vanno segnalati in particolare i docenti del Nord (60.2%); chi insegna Cultura generale (62.5%); i più avanti con gli anni (57.9%); i laureati (56.0%); chi insegna da oltre 15 anni nel CFP (60.6%); chi ritiene che il CS funzioni (63.6%); chi dichiara che il CS è in qualche modo presente nel CFP dal periodo 1950-70 (70.0%); chi individua carenze nel CFP (60.3%).

Le nuove figure professionali presenti nel CFP degli inchiestati sono per lo più:

- 1° - il CS (49.1%);
- 2° - il vicedirettore (36.6%);
- 3° - il CP (24.8%);
- 4° - il tutor (23.3%);
- 5° - l'operatore per l'integrazione dei disabili (20.9%);
- 6° - il rilevatore dati del mercato del lavoro (15.8%);
- 7° - l'analista orientatore (13.3%);
- 8° - l'istruttore e valutatore del Fondo Sociale Europeo (7.0%);
- 9° - il documentalista (6.5%);
- 10° - l'addetto all'office automation (6.5%);
- 11° - altro (1.2%);
- 12° - NR (13.6%).

Variabili come la classe di età e gli anni di insegnamento hanno lo stesso andamento in questa indagine come in quella sul CP e portano perciò a concludere che la maturità biologica e quella professionale sono direttamente proporzionali alla disponibilità al cambiamento nei termini precisati.

Il coordinatore, tanto di settore che progettista, ha ricevuto la piena approvazione nella FP dal momento che risulta essere la figura maggiormente presente nei Centri, più in quelli convenzionati che nei pubblici (cfr. tav.10). Ad un esame delle prime cinque figure elencate nella graduatoria generale e poi lette rispetto alla variabile «tipo di CFP», risulta la diversa distribuzione delle stesse, al punto che nei CFP pubblici il vicedirettore passa al primo posto, seguito rispettivamente dal CS, dall'operatore per l'integrazione dei disabili, dal CP.

3.2.2. Esperienza e funzionamento del CS

Gli operatori intervistati che dichiarano di avere qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS raggiungono il 52.4%, quelli senza esperienza sono il 37.2%. La situazione appare dunque migliore rispetto a quanto rilevato per il CP (cfr. tav. 11).

TAV. 10 - *Nuove figure professionali maggiormente presenti nel CFP degli intervistati, per tipo di CFP (dom. 14) (in %)*

NUOVE FIGURE PROFESSIONALI	TOTALE	TIPO DI CFP	
		Pubblico	Convenzionato
V.A.	588	85	503
% su N. Totale	100.0	14.5	85.5
Coordinatore di settore	49.1	43.5	50.1
Vicedirettore	36.6	63.5	32.0
Coordinatore progettista	24.8	14.1	26.6
Tutor	23.3	7.1	26.0
Operatore per l'integrazione dei disabili	20.9	28.2	19.7

TAV. 11 - *Esperienza della funzione del CS (dom. 15) e di quella del CP nel CFP: confronto tra indagini 1992 e 1991 (in %)*

ESPERIENZA	Coordinatore di Settore	Coordinatore Progettista
	(indagine 1992)	(indagine 1991)
Sì	52.4	29.8
No	37.2	55.6
Non so	6.6	6.8
NR	3.7	7.8

Parallelamente più elevata è la percentuale del giudizio positivo, pari al 57.5%, dei soggetti circa il funzionamento del CS, rispetto a quanto dichiarato per il CP (cfr. tav. 12). Tra le due figure di «coordinatore» prevarrebbe la seconda quanto a diffusione e a attività effettivamente esercitata.

TAV. 12 - *Valutazione del funzionamento del CS (dom. 15.1.) e del CP nel CFP: confronto tra indagini 1992 e 1991 (in %)*

FUNZIONAMENTO	Coordinatore di Settore	Coordinatore Progettista
	(indagine 1992)	(indagine 1991)
Funziona	57.5	48.0
Funziona sporadicamente	28.6	37.9
Non funziona	12.0	5.6
NR	1.9	8.6

3.2.3. Presenza ed attività del CS

Buona parte dei contattati si ritiene d'accordo circa la presenza del CS in tutti i CFP; infatti, la media ponderata indica il completo addensamento del campione sul pieno consenso (M=1.37). Il dato trova particolare conferma nelle Regioni centrali (M=1.19), tra chi ha esperienza del CS (M=1.29) (cfr. tav. 13). Altre tre modalità totalizzano una media che si trova più vicino al parzialmente che non al per nulla d'accordo: presenza limitata ai CFP che hanno problemi di organizzazione e di integrazione di diversi momenti e strumenti didattici; al servizio territoriale attivato dall'Ente locale nella forma dello «staff»; regionale dell'Ente.

TAV. 13 - Grado di accordo circa la sede del CS più scelta (= in tutti i CFP) per ripartizione geografica e esperienza del CS (dom. 16) (in % e M)

	Il CS dovrebbe stare in tutti i CFP GRADO DI ACCORDO				M
	Totalmente	In parte	Per nulla	NR	
Totale	65.6	18.0	7.8	8.5	1.37
<i>Ripartizione geografica:</i>					
Nord	61.0	22.9	10.8	5.4	1.47
Centro	74.5	10.9	2.7	12.0	1.19
Sud	62.4	19.3	9.4	8.8	1.42
<i>Esperienza del CS:</i>					
Sì	71.8	13.3	6.5	8.4	1.29
No	58.9	23.2	9.3	8.6	1.46

A giudizio dei 308 operatori con esperienza del CS, le attività che il Contratto prevede per il CS sembrano svolte in misura appena sufficiente nei CFP di riferimento. Infatti le medie raccolte evidenziano la maggiore propensione alle risposte intermedie, situandosi tra abbastanza e poco, anche se chiaramente più vicine alla prima modalità di valutazione (cfr. tav. 14). Il compito più realizzato consiste nel coordinamento della programmazione didattica (M=1.91), mentre la cooperazione nella stessa e nella costruzione delle unità didattiche appare meno svolta (M=2.25). La prima modalità sul raccordo tra mondo del lavoro e CFP risulta anche abbastanza attuata (M=2.10). La sequenza dell'operatività è comunque la seguente:

- 1° coordinamento della programmazione didattica (M=1.91);
- 2° raccordo mondo del lavoro/struttura operativa (M=2.10);
- 3° innovazione tecnologico-professionale (M=2.18);
- 4° promozione e coordinamento dell'innovazione metodologico-didattica (M=2.23);

- 5° cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche (M=2.25);
 6° verifica dei processi di apprendimento connessi con gli stages (M=2.26);
 7° utilizzazione delle risorse disponibili (M=2.29);
 8° ricerca e proposta di strumenti didattici (M=2.38).

Il confronto con le risposte date allo stesso quesito da parte dei 219 operatori senza esperienza permette altre considerazioni che dimostrano una mag-

TAV. 14 - *Attività svolte (dom. 17) e da svolgere in prospettiva (dom. 18) da parte del CS, secondo gli inchiestati (in M)*

ATTIVITÀ DEL CS COME DA CONTRATTO	SVOLTE	DA SVOLGERE
	V.A. 308	V.A. 258(*)
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	2.10	1.57
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	1.91	1.69
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.25	1.68
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.26	2.06
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.38	1.93
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.23	1.76
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.18	1.67
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.29	1.84
9. Altro	3.00	2.78

(*) Si tratta dei 219 operatori che hanno risposto di non avere esperienza del CS (dom. 15) a cui sono stati sommati 39 «non so».

giore enfasi attribuita ad una funzione che non si conosce di fatto e di cui si legge nella normativa, riponendo in essa grandi (esagerate?) speranze circa le possibilità di utilizzo nel CFP. Nella tavola 14 si nota come i senza esperienza sono almeno abbastanza d'accordo che tutti i compiti del CCNL dovrebbero essere svolti dal CS e tra questi sottolineano soprattutto le seguenti modalità:

- 1° raccordo mondo del lavoro/struttura operativa (M=1.57);
- 2° innovazione tecnologico-professionale (M=1.67);
- 3° cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche (M=1.68);
- 4° coordinamento della programmazione didattica (M=1.69).

È dunque evidente lo spostamento di importanza riguardo al coordinamento della programmazione didattica che da modalità relativamente più attuata nel primo caso (operatori con esperienza) viene a occupare nel secondo sottocampione (operatori senza esperienza) solo il quarto posto tra i compiti che dovrebbero essere svolti dal CS, anche se si tratta pur sempre dei più richiesti. Inoltre, i senza esperienza non sembrano fare differenza tra cooperazione e coordinamento. Cooperare, invece, implica un lavoro comune su un medesimo oggetto; coordinare vuol dire che altri fanno qualcosa che qualcun altro ha il compito di portare a coerenza rispetto a precisi obiettivi didattici, formativi, educativi. Il sottocampione con esperienza muove soprattutto verso il coordinamento, quello senza esperienza menziona egualmente la cooperazione e il coordinamento.

3.2.4. *Sostituiti del CS*

La domanda: «Nel Suo CFP le attività del Coordinatore di settore indicate dal Contratto in vigore sono svolte da altri operatori?» ha ricevuto una maggioranza di risposte negative, pari al 49.2%. Tuttavia, l'addensamento intorno al «sì» non è molto esiguo: esso raggiunge il 34.9%. Nella tavola 15 si nota come il totale di riferimento è costituito solo dai soggetti senza esperienza del CS (=219) ai quali sono stati aggiunti 39 «non so», per un totale di 258 rispondenti. Lo svolgimento delle attività previste per il CS da parte di altri operatori è un fenomeno che si riscontra soprattutto: nel Nord (45.3%); nel settore polivalente (47.9%).

Rispetto all'indagine del 1991, il presente sondaggio rivela una più decisa demarcazione tra i due sottocampioni. Infatti, per il CP la differenza tra chi diceva «sì» (46.4%) e chi diceva «no» (44.4%), circa le *altre figure* chiamate a svolgere la funzione in esame, non era particolarmente significativa: il campione si spaccava in parti quasi uguali (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U.

TAV. 15 - Attività del CS svolte da altri operatori come indicato dagli intervistati senza esperienza del CS, secondo la ripartizione geografica e il settore (dom. 19) (in %)

ATTIVITÀ DEL CS SVOLTE DA ALTRI INDICATE DA CHI NON HA ESPERIENZA DEL CS	TOT	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA			SETTORE		
		Nord	Centro	Sud	Sec.	Ter.	Pol.(*)
V.A.	258	75	84	99	91	87	73
% su N. totale	100.0	29.1	32.6	38.4	35.3	33.7	28.3
Si	34.9	45.3	29.8	31.3	34.1	25.3	47.9
No	49.2	34.7	58.3	52.5	58.2	52.9	35.6
NR	15.9	20.0	11.9	16.2	7.7	21.8	16.4

(*) Settore: Secondario; Terziario; Polivalente.

Tanoni, 1991). Nel caso del CS, anche se c'è un leggero aumento delle non risposte, si può rilevare la diversificazione del sottocampione del «si», rispetto al sottocampione del «no» (cfr. tav. 16). Ciò permette di dire che la funzione del CS assume uno status professionale più definito in confronto a quello del CP, sebbene persista un'area di ambiguità dovuta alla sostituzione del CS con altri operatori.

TAV. 16 - Svolgimento delle attività del CS (dom 19) e del CP da parte di altri operatori: confronto indagini 1992 e 1991 (in %)

SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ DEL CS E DEL CP DA PARTE DI ALTRI OPERATORI	Coordinatore di Settore (indagine 1992)	Coordinatore Progettista (indagine 1991)
Si	34.9	46.4
No	49.2	44.4
NR	15.9	9.2

Gli intervistati dicono (dom. 19.1) che sono per lo più i docenti (53,6%) e il direttore (50,3%) a sostituire il CS. Solo un quinto del sottocampione indica il vicedirettore (20,3%). Al quarto posto in graduatoria per rilevanza percentuale troviamo il CP (13,1%). Ancora una volta si nota una certa intercambiabilità delle nuove funzioni che vengono assunte spesso dai ruoli formativi e direttivi più consolidati nel CFP come sono appunto il docente ed il direttore. Quanto al vicedirettore non sono possibili ulteriori confronti poiché tale modalità è assente nell'indagine 1991. Ora se l'intercambiabilità delle funzioni ha i suoi lati positivi da considerare nella copertura

delle «cose da fare» nel CFP; d'altro lato comporta anche degli svantaggi dovuti al sovraccarico di lavoro per operatori già molto impegnati. Diviene quindi di fondamentale importanza definire meglio i limiti dei compiti di ciascuno in modo da evitare squilibri poco produttivi sul piano della qualità dell'offerta e su quello dell'impatto psicologico.

L'analisi delle variabili incrociate rispetto alla domanda 19.1. mette in evidenza che lo svolgimento delle attività del CS da parte dei docenti viene sottolineata al Nord (62.1%) e al Sud (63.6%), mentre quella con il direttore prevale al Centro (75.0%).

3.2.5. Difficoltà di attuazione del CS

L'intero campione si pronuncia circa le difficoltà che si incontrano nella realizzazione della funzione del CS. Il 53.0% (312 soggetti) si dichiara per l'affermativa: ci sono molte e alcune difficoltà. La valutazione opposta, nessuna difficoltà, 12.8%, è decisamente in minoranza; mentre non risposte e assenza di giudizio «non saprei» raggiungono il 34.2% (cfr. tav. 17). Alcune osservazioni meritano gli incroci relativi: al tipo di CFP, allo stato civile/religioso dell'intervistato, alla presenza/assenza di esperienza del CS. Anche se il giudizio particolare conferma il dato generale, si può notare che i CFP pubblici dimostrano maggiori dubbi di quelli convenzionati; che i religiosi emettono giudizi meno estremi; che chi non ha esperienza del CS oltre ad esprimere perplessità comprensibili in proposito, tende ad attribuire peso considerevole alle difficoltà che la nuova funzione incontrerebbe nel CFP.

TAV. 17 - Difficoltà nella realizzazione della funzione del CS, per tipo di CFP, stato anagrafico, esperienza del CS (dom. 20) (in %)

VALUTAZIONE DELLE DIFFICOLTÀ	TOTALE	TIPO DI CFP		STATO ANAGRAFICO		ESPERIENZA DEL CS	
		Pub.	Conv.	Laico	Relig.	Sì	No
Molte	22.6	20.0	23.1	23.6	18.2	24.7	20.4
Alcune	30.4	28.2	30.8	28.0	40.9	39.0	21.1
Nessuna	12.8	5.9	13.9	13.2	10.9	16.9	8.2
Non saprei	24.0	32.9	22.5	25.5	17.3	9.7	39.6
NR	10.2	12.9	9.7	9.6	12.7	9.7	10.7

I 312 soggetti che individuano difficoltà nella realizzazione dei compiti assegnati per Contratto al CS ritengono che esse pesino «abbastanza» sulle seguenti alternative (cfr. tav. 18):

item 1. raccordo con aziende ed imprese per la comunicazione e l'intercambio tra mondo del lavoro e struttura produttiva (M=2.01);

- item 3. cooperazione con i docenti nella programmazione (M=2.01);
- item 6. promozione e coordinamento dell'innovazione metodologico-didattica (M=2.08);
- item 7. promozione e coordinamento dell'innovazione tecnologica e professionale (M=2.10);
- item 2. coordinamento della programmazione didattica (M=2.14);
- item 8. uso delle risorse disponibili (M=2.17).

Relativamente minori difficoltà sono sottolineate in corrispondenza degli items 4. (M=2.25) e 5. (M=2.23) concernenti la verifica dell'apprendimento e la strumentazione didattica. Le medie aritmetiche ponderate non sono dunque

TAV. 18 - *Peso attribuito alle difficoltà relative alla realizzazione delle attività che il Contratto 1989/91 prevede per la funzione del CS, per esperienza del CS (dom.20.1.) (in M)*

ATTIVITÀ CONTRATTUALI DEL CS	TOT.	ESPERIENZA DEL CS	
		SI	NO
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	2.01	2.08	1.90
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	2.14	2.16	2.10
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.01	2.03	1.97
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.25	2.28	2.22
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.23	2.22	2.24
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.08	2.12	2.00
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.10	2.15	2.02
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.17	2.21	2.09
9. altro	2.06	2.10	2.00

tali da offrire un quadro indubbiamente tendente al giudizio più negativo «molto difficile da realizzare» o a quello più positivo «poco e per nulla difficile da realizzare». Il campione preferisce non sbilanciarsi mantenendosi su valutazioni per lo più intermedie che in quanto tali non permettono grandi discriminazioni.

L'incrocio con la variabile «esperienza del CS» dimostra come in generale i compiti che il CCNL prevede per il CS siano considerati dagli operatori senza esperienza di CS più facili da realizzare.

Le cause alle quali sono per lo più attribuite le difficoltà suddette riguardano, per prima scelta di importanza:

- 1°. la mancanza di collaborazione all'interno del CFP (24.4%);
- 2°. la scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede concretamente al CS (17.0%);
- 3°. la mancanza di organizzazione all'interno del CFP (13.5%);
- 4°. la complessità delle competenze che il CCNL prevede per il CS (11.2%) (cfr. tav. 19).

A tale quesito hanno risposto solo i 312 operatori che individuano difficoltà nella realizzazione della funzione del CS. È significativo che due delle ragioni più indicate come ostacoli risiedono all'interno del CFP, specificate ora come assenza di collaborazione, ora come assenza di organizzazione. Né va trascurato che nonostante la specificazione del Contratto, restano in piedi molti interrogativi su questa funzione che può fare molto, ma che, come già si osservava, trasborda in aree con compiti peculiari ad altri operatori (docenza, direzione); di qui l'urgenza di chiarire, qualora si desidera migliorare il servizio educativo-formativo, i contenuti e i limiti entro i quali agisce il CS.

La mancanza di collaborazione nel CFP è lamentata soprattutto al Centro (30.5%); nel settore polivalente (32.8%); tra gli operatori con esperienza del CS (27.0%).

3.3. *Dimensione storica*

Con la sezione C e la dom. 32 del questionario si è voluto sondare mediante quesiti non strutturati la consapevolezza che gli operatori di FP hanno circa l'evoluzione e le prospettive di futuro della funzione del CS all'interno dei CFP. Date le caratteristiche degli interrogativi posti e tenuto conto del numero piuttosto ridotto delle risposte*, si è preferito trattare i risul-

* Per due motivi: erano domande aperte che richiedevano più impegno dell'apposizione di una o più crocette; si trattava di quesiti che rinviano a conoscenze storiche che non tutti gli intervistati possedevano.

tati con il metodo qualitativo proprio delle interviste a testimoni privilegiati. Si è invece utilizzato l'approccio quantitativo per un'altra domanda, non compresa tra le precedenti, la 25 cioè, in quanto permetteva un'analisi statistica.

TAV. 19 - Cause alle quali si attribuiscono maggiormente le difficoltà di realizzazione delle attività del CS, per ripartizione geografica, settore, esperienza del CS, prima scelta di importanza (dom. 20.2.) (in %)

CAUSE DI DIFFICOLTÀ(*)	TOT.	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA			SETTORE			ESPERIENZA DEL CS	
		N	C	S	S	T	P	SI	NO
1. Mancanza di collaborazione nel CFP	24.4	18.3	30.5	26.9	22.0	9.6	32.8	27.0	19.8
2. Mancanza di organizzazione nel CFP	13.5	15.1	12.2	12.5	9.4	15.4	17.2	14.8	11.2
3. Scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede al CS	17.0	23.8	8.5	15.4	16.5	19.2	15.6	16.3	18.1
4. Mancanza di confronto con esperienze avviate	4.2	2.4	4.9	5.8	4.7	7.7	2.3	3.1	6.0
5. Scarsa collaborazione tra il CS e le altre nuove figure professionali	3.8	2.4	8.5	1.9	3.1	7.7	3.1	3.1	5.2
6. Scarsa preparazione del CS	5.1	8.7	3.7	1.9	6.3	1.9	5.5	5.6	4.3
7. Mancanza di esperienza fatta dal CS	4.5	0.0	3.7	10.6	0.8	17.3	2.3	3.6	6.0
8. Scarsa credibilità del CS	4.2	4.8	2.4	4.8	3.1	1.9	6.3	5.6	1.7
9. Complessità delle competenze	11.2	16.7	8.5	6.7	15.0	9.6	7.8	10.7	12.1
10. Mancata applicazione di incentivi c/o di livelli differenti	8.0	1.6	14.6	10.6	12.6	9.6	3.1	7.1	9.5
11. NR	4.2	6.3	2.4	2.9	6.3	0.0	3.9	3.1	6.0

(*) Le alternative sono scritte nella tavola in forma abbreviata.

3.3.1. Fattori dell'introduzione del CS

Si è pensato di iniziare la sezione con la domanda appena citata che consente di delineare le ragioni a monte della creazione del CS. In questo caso la scelta degli intervistati poteva essere orientata su otto modalità discriminanti, considerando l'importanza relativa di ognuna di esse.

L'alternativa che riceve maggiori consensi è quella che parla dell'esigenza di una persona specifica a cui affidare compiti di organizzazione e di programmazione didattica, nonché funzioni di interscambio e di interazione formativo-professionale permanente tra CFP e aziende (M=1.54); subito seguita dal riferimento al cambiamento generale della società italiana che richiede nuove figure e nuove competenze in tutti i settori del lavoro (M=1.62) (cfr. tav. 20). Nel gradino successivo si situano tre fattori: la domanda di diversificazione dei compiti avanzata all'interno del CFP (M=1.90); le esigenze di cambiamento provenienti dai nuovi processi produttivi (M=2.03); la richiesta avanzata dai docenti di coordinamento e collaborazione circa la propria opera formativa ed educativa, in termini di strumentazione didattica e di innovazione tecnologica (M=2.05). Ad una distanza maggiore si collocano items che puntano sulla funzione, l'organizzazione e la valutazione.

TAV. 20 - *Origine dell'esigenza di avvalersi della funzione del CS (dom. 25) (in M)*

DA CHE COSA NASCE IL CS	TOTALE
1. dal cambiamento generale della società italiana che richiede nuove figure e nuove competenze in tutti i settori del lavoro	1.62
2. dalla domanda di diversificazione dei compiti avanzata all'interno del CFP	1.90
3. dalle esigenze di cambiamento provenienti dai nuovi processi produttivi	2.03
4. dalla ricerca di una persona specifica a cui affidare compiti di organizzazione e programmazione didattica, nonché funzioni di interscambio e di interazione formativo-professionale permanente tra CFP e aziende	1.54
5. dalla necessità di introdurre una funzione diversa dalle altre, capace di incidere significativamente su tutte le funzioni operanti nel CFP	2.27
6. dalla richiesta avanzata dai docenti di coordinamento e collaborazione circa la propria opera formativa ed educativa, in termini di strumentazione didattica e di innovazione tecnologica	2.05
7. dalla opportunità di procedere ad una diversa organizzazione del CFP	2.45
8. dall'urgenza di valutazione della qualità del percorso formativo	2.42

Questa domanda è stata costruita tenendo conto della concezione diffusa nella società italiana che in ogni settore della produzione, dell'educazione, della formazione fa emergere immagini in cui si muovono attori sociali la cui

professionalità va di volta definita e spesso rinnovata nel breve periodo. I nuovi personaggi costruiscono, più o meno consapevolmente, aree di significato, ambiti di azione che vanno a creare un contesto sino a qualche anno prima quasi imprevedibile. Da questo movimento del sistema sociale complessivo si ipotizza la stessa nascita del CS che vive nel contesto, ad esso appartiene, da esso è prodotto.

Le modalità 2 e 4-8 accentuano il ruolo del CFP nel determinare la domanda del CS. Nello specifico il Centro sembra richiedere, secondo le ipotesi dei ricercatori, nuove funzioni, nuovi compiti qualificati nel senso del coordinamento della programmazione didattica e del raccordo tra CFP ed aziende.

Le medie ponderate raccolte intorno ai suesposti items palesemente dimostrano come gli operatori siano disposti sia a riferirsi alla creazione di una funzione al servizio del CFP, sia a leggere l'introduzione del CS in corrispondenza del contesto sociale generale, la società italiana, e del suo nuovo ciclo economico. Pertanto l'esigenza di avvalersi del CS si qualifica tanto nel senso dell'efficienza del CFP quanto nel senso della preparazione rispetto ai cambiamenti sociali in atto.

L'enfasi sul cambiamento della società quale causa principale della creazione del CS sale tra gli intervistati senza esperienza del CS ($M=1.50$) e nell'Italia centrale ($M=1.54$), mentre diminuisce tra gli inchiestati con esperienza del CS ($M=1.79$). Inoltre, al Sud è meno sentita l'esigenza di mutamento proveniente dai nuovi processi produttivi ($M=2.13$).

3.3.2. Anno o periodo di riferimento dell'evoluzione del CS

La domanda rivolta sia agli operatori di età piuttosto avanzata, che agli operatori giovani, non è stata oggetto di analisi storica, ma ha avuto risposte legate solo all'esperienza dei singoli. Per cui si sono avute indicazioni attendibili soprattutto da parte di operatori di Enti che hanno una lunga storia alle spalle, mentre le indicazioni di operatori giovani o appartenenti ad Enti di recente costituzione, fanno dubitare anche dell'esatta comprensione della domanda.

La distribuzione storicamente più attendibile è quella che posiziona la prima tappa tra il 1946 e il 1953; la seconda dal 1953 al 1967; la terza dal 1967 al 1990. Sono tre momenti abbastanza significativi, soprattutto per la FP del CNOS/FAP, e che idealmente possono essere presi a riferimento della evoluzione di una figura da sempre presente nelle sedi formative, anche quando non erano ancora CFP, ma solo scuole professionali, o scuole tecniche.

Tuttavia, è nostro parere che si potrebbero apportare alcune indicazioni diverse a livello di periodo di riferimento. Noi proporremmo queste tre tappe:

1) 1949-1961: si parte dalla promulgazione della legge 264/49, che diede vita alla moderna FP, e si va fino alla soppressione dell'avviamento, alla introduzione della scuola media unica, e alla definizione delle attività di FP scandite in corsi della durata di due o tre anni. In questo tempo il capo laboratorio, o il capo officina, o il «capo» semplicemente, era sostanzialmente il coordinatore delle attività pratiche;

2) 1962-1971: si parte dalla prima sistemazione della nuova FP, gestita dagli Enti con il finanziamento diretto del Ministero del Lavoro, e si arriva al primo contratto nazionale per gli operatori della FP oltre che alla delega alle Regioni. In questa fase si cominciano a definire i ruoli degli operatori che si traducono in figure professionali: il «capo» di cui sopra comincia ad assumere il nome di coordinatore, non meglio specificato e comincia ad interessarsi di formazione globalmente, superando lentamente la distinzione tra pratica e teoria;

3) 1972 ad oggi: nella innovazione imposta dalla introduzione delle nuove tecnologie e dalla nuova organizzazione del lavoro si è anche riorganizzata la FP. Nel 1985 si è cominciato a parlare di figure e profili emergenti, soprattutto nella contrattazione, creando una dicotomia abbastanza dirimente in quanto le nuove figure non venivano recepite nelle normative regionali, e, quindi, ruoli e funzioni, pur riconosciuti necessari, sono rimasti affidati ad iniziative di puro volontariato. Il coordinatore assume gradatamente il ruolo proprio di colui che è in grado di animare i docenti ed allievi all'interno, e di tenere i contatti con le aziende e con il mondo imprenditoriale all'esterno.

3.3.3. *Evoluzione della denominazione del CS*

La denominazione coordinatore compare nel 1970. In precedenza troviamo capo laboratorio (1946), consigliere, capo o responsabile di settore (1959), capo officina (1964), capo settore (1965), capo settore di laboratorio (1970), CS e anche solo coordinatore o coordinatore didattico o animatore (1970).

All'inizio degli anni '80 incomincia ad affermarsi la denominazione CS, anche se permane qualche capo laboratorio o compare qualche coordinatore tecnico, o tutor, o docente coordinatore, o coordinatore direttore, o responsabile di settore, o addirittura esperto tecnico didattico, e infine anche un coordinatore d'area e un presidente di commissione di settore.

La seconda metà degli anni '80 segna la prevalenza della denominazione CS.

3.3.4. *Evoluzione delle funzioni di CS*

Anzitutto va premesso che tra le funzioni assegnate ci sono anche quelle di altre figure professionali, e che comunque non necessariamente coincidono con quelle assegnate dall'ultimo contratto collettivo nazionale di lavoro. In

pratica non esiste un concetto omogeneo del CS e quindi le funzioni sono assegnate a seconda delle tradizioni o dei ruoli definiti all'interno degli Enti. In secondo luogo è opportuno anticipare che funzioni ed obiettivi sono non sempre coerenti tra loro.

Nella prima tappa appare il capo officina o capo laboratorio che progetta i corsi, cura la programmazione didattica, fornisce il lavoro per i laboratori che producono, compatibilmente con la condizione di scuola, prepara i preventivi. Inoltre imposta il lavoro da passare al vicecapo che provvede alla sua organizzazione ed esecuzione e tiene i rapporti con la amministrazione dell'istituto da cui dipende la «scuola professionale». Essendo anche un educatore ha alcune ore di lezione soprattutto negli ultimi corsi e cura l'organizzazione degli esami finali. A lui è riservato il coordinamento delle attività di officina insieme al coordinamento tecnico-didattico. Rivede i programmi, stabilisce gli obiettivi professionali, organizza i reparti, predispone le verifiche, costruisce le unità didattiche.

Nella seconda tappa emerge il coordinatore con il ruolo di programmatore didattico e di verificatore dei processi di apprendimento. Tiene la responsabilità dei lavori, dei clienti, degli approvvigionamenti. Svolge un ruolo più diretto nella formazione degli allievi. Si occupa dell'animazione, dei collegamenti e dei confronti con altre realtà formative ed imprenditoriali. Inoltre cura l'ufficio tecnico, l'officina, la costruzione delle unità didattiche, mentre si preoccupa anche della disciplina dei giovani. Interpretando maldestramente il CCNL, gli si fa anche presiedere le commissioni di settore. Cominciando nella tappa di mezzo l'esperienza degli stage aziendali, gli viene affidato il compito di contattare le aziende e di organizzare l'esperienza. Infine, inizia anche a collaborare con esperti esterni e a proporre le attività di aggiornamento.

Nella terza tappa il CS cura le relazioni con le aziende e la programmazione didattica, coordina la metodologia, verifica gli apprendimenti, tiene rapporti molto frequenti con il CP. Inoltre viene affidato al CS il collegamento con l'esterno (organizzazioni sindacali, Enti di FP, aziende), mentre all'interno segue i rapporti con i formatori, le famiglie, gli allievi e con la direzione del CFP. Comincia anche ad apparire come colui che tiene il collegamento tra CFP, scuola ed aziende, in prospettiva di interventi di formazione integrata. Al CS si affida anche la verifica dei metodi didattici e dell'apprendimento degli allievi.

3.3.5. *Evoluzione degli obiettivi educativo-formativi della funzione del CS*

Per quanto si riferisce agli obiettivi è necessario premettere che gli intervistati non hanno idee molto chiare sulla definizione di obiettivo e sulla diffe-

renza che passa tra obiettivi, finalità, scopi; è necessario inoltre rilevare che non sempre gli obiettivi corrispondono alle funzioni definite nel numero precedente. Manca talora un minimo di congruità tra le funzioni indicate e gli obiettivi da realizzare.

Nella prima tappa al CS si assegna l'obiettivo di coordinare le attività di officina, quanto alla scelta dei lavori da eseguire anche su commessa, e delle esercitazioni da fare. Si tratta del ruolo del vecchio capo officina. Non manca per altro chi include nella sua funzione anche la realizzazione del progetto educativo proprio dell'Ente, cosa di cui non si parlava ancora nei tempi relativi alla prima tappa. L'indicazione per altro ricompare anche presso altri intervistati che affidano al CS il compito di elaborare metodologie per essere sempre più incisivi nel campo della formazione civile, culturale e tecnica. Da ultimo, qualcuno gli attribuisce la verifica delle metodologie di lavoro dei docenti, del raggiungimento degli obiettivi del corso, della congruità dei fabbisogni del mercato del lavoro e delle attività formative realizzate.

Nella seconda tappa al CS, coerentemente con lo sviluppo metodologico della FP, si assegna l'aggiornamento degli operatori nelle nuove metodologie modulari. Gli si affida anche l'incarico di realizzare e revisionare i programmi e i progetti proposti dall'Ente, oltreché «inserire gli allievi in un sistema educativo integrato». Inoltre c'è chi assegna al CS l'attivazione di interventi di recupero, la ripartizione diversa dell'orario, con lo scopo di ottenere una migliore rispondenza dell'attività formativa con gli obiettivi didattici previsti. Viene anche riconosciuta al CS la messa a regime delle variazioni degli obiettivi, delle metodologie, della ricerca dei percorsi formativi anche individualizzati.

Nella terza tappa si attribuisce al CS, coerentemente con quanto si sta tentando di innovativo nella FP, la organizzazione delle sperimentazioni curriculari, la preparazione di guide curriculari per la formazione di base, l'aggiornamento metodologico e didattico dei docenti. Si vuole anche che il CS sia capace di organizzare itinerari in grado di offrire una buona preparazione professionale, con il massimo interesse e coinvolgimento degli allievi, insieme alla formazione post-diploma. Anche nella terza tappa non manca chi include nella funzione del CS la verifica dei processi di apprendimento e la scelta degli strumenti da adottare per realizzare l'innovazione. Inoltre si riconosce al CS il compito di coinvolgere gli allievi nell'iter formativo responsabilizzandoli nella partecipazione educativo-formativa. Infine resta sempre sotto il suo controllo la soluzione dei problemi tecnici, organizzativi e metodologici in relazione agli obiettivi formativi dei corsi, e la verifica della corrispondenza degli obiettivi formativi alle specifiche del profilo professionale prescelto.

3.4. Dimensione percettiva

Il grado di soddisfazione degli operatori rispetto alle attività del CS è stato misurato riproponendo gli otto quesiti tratti dal Contratto 1989/91 (cfr. tav. 21).

TAV. 21- *Grado di soddisfazione degli intervistati per le attività previste per il CS dal Contratto 1989/91 (dom. 26) (in M)*

ATTIVITÀ CONTRATTUALI	GRADO DI SODDISFAZIONE		
	TOTALE	ESPERIENZA DEL CS	
		SI	NO
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	1.97	2.02	1.91
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	2.02	2.04	1.99
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.12	2.21	2.01
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.28	2.24	2.33
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.37	2.45	2.27
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.26	2.34	2.16
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.13	2.23	2.01
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.30	2.41	2.16
9. Altro	3.29	3.14	3.43

Per quest'ultima domanda le medie ponderate ottenute evidenziano la concentrazione delle risposte in corrispondenza della misura intermedia «abbastanza». Il campione tende cioè a non sbilanciarsi né in giudizi positivi né in giudizi negativi. Leggermente più verso il grado massimo di soddisfazione

sono le risposte agli items 1 (raccordo con aziende e imprese) (M=1.97) e 2 (coordinamento della programmazione didattica) (M=2.02). Una certa differenza si nota tra operatori con esperienza ed operatori senza esperienza del CS. I secondi sono in generale più soddisfatti tranne che per l'item 4 (verifica dei processi di apprendimento). A parte il diverso comportamento tra i due sottocampioni, si deve ancora una volta notare che gli items di maggiore accordo tra operatori con esperienza ed operatori senza esperienza sono soprattutto il primo ed il secondo.

TAV. 22 - *Utilità del contributo dato dal CS alla realizzazione delle attività che l'intervistato svolge nel CFP, secondo lo stato anagrafico, la frequenza ai corsi di aggiornamento e riqualificazione, l'esperienza del CS (dom.27) (in %)*

UTILITÀ DEL CS NEL CFP	TOTALE	STATO ANAGRAFICO		FREQUENZA CORSI		ESPERIENZA DEL CS	
		Laico	Religioso	SI	NO	SI	NO
		Molto	43.9	41.8	52.7	44.7	40.4
Abbastanza	37.9	39.5	30.9	36.6	41.5	37.0	38.9
Poco	2.9	2.9	2.7	3.0	3.2	2.6	3.2
Per nulla	2.7	2.7	2.7	2.2	6.4	2.3	3.2
Non so	3.4	4.0	0.9	3.9	2.1	1.9	5.0
NR	9.2	9.0	10.0	9.7	6.4	7.1	11.4

TAV. 23 - *Utilità del contributo dato dal CS e dal CP alla realizzazione delle attività che l'intervistato svolge nel CFP: confronto indagini 1991/92 e 1990/91 (in %)*

UTILITÀ DEL CS E DEL CP	Coordinatore di Settore (indagine 1992)	Coordinatore Progettista (indagine 1991)
Molto	43.9	44.7
Abbastanza	37.9	37.8
Poco	2.9	4.4
Per nulla	2.7	1.5
Non so	3.4	3.6
NR	9.2	8.0

Il contributo che il CS può dare al CFP è percepito in termini senz'altro positivi. Circa l'82% del campione esprime il proprio consenso riguardo all'utilità del CS, e ciò accade soprattutto tra i religiosi, tra chi ha frequentato corsi di aggiornamento/riqualificazione, tra chi ha esperienza del CS (cfr.

tav. 22). Il confronto con l'indagine del 1991 permette di constatare l'omogeneità delle percentuali relative ai due campioni (cfr. tav. 23).

3.5. Dimensione valutativa

La sezione è articolata in tre parti principali. La prima mette in risalto le valenze positive del CFP, mentre la seconda si sofferma sulle carenze; la terza poi tenta una valutazione dell'opera del CS.

3.5.1. Potenzialità del CFP

La preparazione data agli utenti dei CFP è ritenuta in prevalenza buona per l'area tecnico-operativa ($M=1.46\%$). Gli operatori che si aggiornano/si qualificano sono leggermente più critici ($M=1.49$) dei colleghi che, soddisfatti di come stanno le cose, non avvertono il bisogno di frequentare, o non possono seguire, o non vengono loro offerti i corsi specifici per migliorare la propria formazione ($M=1.32$). Tra i primi si ha, infatti, una distribuzione più alta intorno al giudizio di sufficienza, rispetto ai secondi che si concentrano maggiormente nella risposta senz'altro favorevole (cfr. tav. 24).

In genere il giudizio del campione è sostanzialmente positivo per le varie alternative proposte, mentre diventa per la maggioranza negativo quanto alle possibilità offerte dalla FP per il proseguimento degli studi ($M=2.40$). Quest'ultimo di fatto non rappresenta un obiettivo specifico del CFP; tuttavia ci si chiede fino a che punto è opportuno che sia trascurato vista la crescente domanda di personale qualificato da immettere sul mercato del lavoro nazionale ed internazionale di questo fine secolo.

Nell'item 4 le donne sono in proporzione ($M=1.47$) più positive degli uomini ($M=1.59$), forse perché meno esigenti. È interessante, anche perché coerente con altre indagini simili, quanto emerge intorno alla modalità sullo sviluppo delle abilità operative (item 4). Infatti, gli operatori che affermano essere «buona» la preparazione nel settore tecnico-operativo mantengono lo stesso tipo di giudizio circa lo sviluppo delle abilità operative. Sembra dunque che il CFP tenda ad offrire una struttura professionale tecnicamente valida, in gran misura adatta a far assumere al singolo utente comportamenti da investire e da spendere in modo creativo. Insomma si predispongono le fondamenta affinché su di esse siano edificabili tanto una villetta quanto un palazzo.

La Cultura generale e l'area scientifica riscuotono per lo più il giudizio intermedio sufficiente, tendente al buono. Considerando le appartenenze di settore si rileva che nel secondario le medie aritmetiche ponderate scendono e perciò aumenta la valutazione positiva delle due modalità.

TAV. 24 - Giudizio degli operatori circa la preparazione data dai CFP, per settore, sesso, frequenza ai corsi di aggiornamento/riqualificazione (dom. 28) (in M)

ASPETTI DELLA PREPARAZIONE	TOTALE	SETTORE			SESSO		FREQUENZA CORSI	
		S	T	P	F	M	S I	NO
1. L'area della Cultura gener.	1.95	1.86	1.93	2.08	1.98	1.88	1.97	1.79
2. L'area tecnico-operat.	1.46	1.39	1.43	1.55	1.50	1.36	1.49	1.32
3. L'area scientifica	1.94	1.89	1.94	2.01	1.98	1.86	1.96	1.86
4. Lo sviluppo delle abilità operative	1.56	1.53	1.54	1.60	1.59	1.47	1.53	1.65
5. La formazione all'autonomia operativa e alla assunzione di responsabilità nel lavoro	1.94	1.93	1.88	2.00	2.00	1.81	1.95	1.87
6. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con gli altri	1.86	1.88	1.73	1.93	1.90	1.76	1.86	1.80
7. Il proseguimento degli studi	2.40	2.37	2.33	2.47	2.40	2.41	2.43	2.20
8. Il reperimento del lavoro	1.83	1.69	1.89	1.96	1.83	1.84	1.81	1.92
9. L'assunzione delle proprie responsabilità come cittadino	1.99	1.98	1.89	2.08	2.00	1.99	2.00	1.92
10. La valorizzazione delle proprie capacità	1.88	1.88	1.80	1.94	1.90	1.84	1.86	1.93
11. Altro	2.64	3.00	1.50	2.86	2.33	3.00	2.33	3.00

L'indagine simile a cui si accennava poc'anzi è quella pubblicata nel 1990 e svolta nel 1989 sui *Percorsi formativi nella scuola e nella FP* (Malizia, Chistolini e Pieroni, 1990, p. 165). Alla stessa domanda qui in esame il campione nazionale di operatori si distribuiva in modo parallelo almeno per le prime due modalità e per l'isolamento dell'alternativa sul proseguimento degli studi (cfr. tav. 25). Si deve dunque desumere che la FP è costituita da un tessuto omogeneo per quanto riguarda gli atteggiamenti estremi posti lungo un ipotetico continuum che va da un massimo ad un minimo; mentre all'interno dei limiti sono identificabili differenze che vivacizzano il contesto ma che discriminano poco il campione di riferimento.

3.5.2. I limiti della FP

In generale si ritiene che l'attività formativa offerta dal CFP presenta delle carenze (66.3%). Per il 16.5% sta bene così, il 10.2% non si pronuncia.

TAV. 25 - *Giudizio degli operatori circa la preparazione data dai CFP: confronto indagini 1991/92 e 1989 (in M)*

ASPETTI DELLA PREPARAZIONE	INDAGINE SUL CS (1992)	INDAGINE SUI PERCORSI FORMATIVI (1989)
1. L'area della Cultura generale	1.95	2.10
2. L'area tecnico-operativa	1.46	1.44
3. L'area scientifica	1.94	1.97
4. Lo sviluppo delle abilità operative	1.56	1.51
5. La formazione all'autonomia operativa e alla assunzione di responsabilità nel lavoro	1.94	1.91
6. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con gli altri	1.86	1.77
7. Il proseguimento degli studi	2.40	2.33
8. Il reperimento del lavoro	1.83	1.88
9. L'assunzione delle proprie responsabilità come cittadino	1.99	1.86
10. La valorizzazione delle proprie capacità	1.88	1.73

Questo dato trova continua conferma nelle indagini svolte negli ultimi anni e dimostra come di fatto non si riesca ad introdurre innovazioni, o per lo meno correttivi, che permettano di alleggerire il peso di tale giudizio negativo.

I 390 soggetti (66.3%) che parlano di carenze del proprio CFP sottolineano la modalità che è ripetutamente indicata nelle indagini del CNOS/FAP: essa riguarda le scarse opportunità di aggiornamento (formazione in servizio) per la maggior parte degli operatori (49.0%). Lo stesso item raccoglieva sempre la maggioranza delle risposte nell'indagine sul CP del 1991 (42.7%) e nel sondaggio del 1989 (41.1%) .

Il campione che si è pronunciato sul CP è più vicino a quello attuale quanto alla seconda modalità più scelta: disinteresse delle autorità competenti. Al terzo posto per il CS troviamo invece una alternativa che non compariva nella sequenza del 1989 e che differenzia i due ultimi campioni: si tratta della carenza di funzionamento degli organi di partecipazione e di controllo (37.9%). Questo dato permette di dire che vi è uno spostamento di attribuzione delle responsabilità sul versante extradocente, rispetto a quanto evidenziato nel 1990/91 quando gli operatori indicavano al terzo posto le carenze di programmazione (34.0%) (cfr. tav. 26).

Erano anche assenti nell'elenco del 1989 gli items 16. e 17. sulla carenza di operatività delle figure preposte a compiti specifici e sulla carenza e sui limiti nella progettazione. Quest'ultima acquista nuovo peso nella presente indagine e non è da escludere che la ricerca sul CP del 1991 abbia potuto

TAV. 26 - *Carenze nell'attività formativa: confronto indagini 1991/92, 1990/91 e 1989 (in %)*

CARENZE NELLA ATTIVITÀ FORMATIVA	INDAGINE SUL CS (1992)	INDAGINE SUL CFP (1991)	INDAGINE PERCORSI FORMATIVI (1989)
1. Carenza di funzionamento degli organi di partecipazione e di controllo	37.9	25.3	—
2. Scarse opportunità di aggiornamento (formazione in servizio) per la maggior parte degli operatori	49.0	42.7	41.1
3. Carenza di sussidi didattici	34.9	24.1	29.0
4. Carenza di programmazione	30.5	34.0	22.9
5. Carenza di apposite verifiche sui programmi	22.8	21.0	12.6
6. Disinteresse da parte dei genitori	34.1	20.3	28.6
7. Scarsa presenza di personale specialistico (équipe di orientamento)	30.8	31.7	32.5
8. Mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi	34.4	30.1	25.5
9. Disinteresse/sfiducia degli allievi nei confronti dei programmi formativi del CFP	13.1	5.8	13.0
10. Difficoltà di instaurare un rapporto di collaborazione tra operatori ed allievi	10.3	6.0	6.1
11. Disinteresse delle autorità competenti	41.3	36.3	36.4
12. Isolamento del CFP rispetto al territorio	24.6	17.2	33.8
13. Conflittualità fra operatori ed Ente Gestore	25.6	17.4	22.1
14. Difficoltà di inserimento degli allievi che precedentemente hanno abbandonato la scuola	10.3	8.5	5.2
15. Carenza di rapporti con il mondo produttivo	34.4	25.5	56.3
16. Carenza di operatività delle figure preposte a compiti specifici	14.4	11.0	0.0
17. Carenza e limiti nella progettazione	25.4	12.4	0.0
18. NR	0.8	1.0	0.9

sensibilizzare gli operatori che dopo un anno di verifica lamentano questa specifica debolezza del CFP.

La progettazione è da distinguere dalla programmazione indicata nell'item 4. La prima appare peculiare della FP, la seconda della scuola e non sembrerebbe un caso che proprio la progettazione sia meno carente rispetto alla programmazione che dal 1989 al 1991/92 raccoglie percentuali sempre più consistenti di insoddisfazione.

Lo scontento rispetto ad alcune alternative assume un andamento crescente nel corso dei tre anni di riferimento:

- carenza di sussidi didattici (da 29.0% a 34.9% = + 6%);
- carenza di apposite verifiche sui programmi (da 12.6% a 22.8% = + 10%);
- disinteresse da parte dei genitori (da 28.6% a 34.1% = + 5%);
- mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi (da 25.5% a 34.4% = + 9%);
- difficoltà di instaurare un rapporto di collaborazione tra operatori ed allievi (da 6.1% a 10.3% = + 4%);
- conflittualità tra operatori ed Ente Gestore (da 22.1% a 25.6% = + 4%);
- difficoltà di inserimento degli allievi che precedentemente hanno abbandonato la scuola (da 5.2% a 10.3% = + 5%).

Ad una certa distanza dalle altre carenze si collocano dunque la mancanza di verifiche e la scarsa collegialità, vale a dire due aspetti che rientrano in diversa misura nelle due nuove funzioni della FP: il CP e il CS. Costoro potrebbero di fatto costituire una valida risposta alle insufficienze del CFP evidenziate dagli operatori.

Una osservazione a parte meritano gli items di carenze vistosamente sottolineate nel passato ed al momento in fase di miglioramento, stando alle risposte ottenute:

- la presenza del personale specialistico;
 - l'integrazione del CFP rispetto al territorio;
- e soprattutto
- l'incremento dei rapporti con il mondo produttivo.

In questo caso si può ipotizzare che il dibattito e l'introduzione delle nuove figure della FP abbiano in qualche modo agevolato tali risultati indubbiamente positivi.

In altri termini si vuole richiamare l'attenzione del lettore su due fenomeni:

1) il CFP presenta carenze a lungo menzionate dagli operatori e che ancora oggi non sembra siano state adeguatamente considerate dai responsabili dell'area formativa;

2) il CFP si è nell'ultimo triennio mosso nel senso del miglioramento del proprio servizio interno ed esterno, aprendosi maggiormente agli esperti dell'orientamento, al territorio, al mondo produttivo e quindi alle esigenze veicolate dalla società odierna che, essendo ad alta complessità, richiede personale sempre più preparato e competente.

Per ambedue queste evidenze sia il CS che il CP possono aver in qualche modo stimolato la riflessione, la critica, in corrispondenza del primo fenome-

no, nonché l'innovazione e il cambiamento in relazione al secondo. Per avere una migliore prova di quanto qui affermato in via di ipotesi sarebbe tuttavia necessario svolgere un'altra indagine finalizzata alla misura dei mutamenti eventualmente provocati/indotti/causati dall'introduzione delle nuove figure/funzioni nella FP.

3.5.3. *Valutazione dell'opera del CS*

Rispetto alla crescita formativa del CFP il CS svolge un'opera positiva soprattutto per:

- il raccordo con il mondo del lavoro e la struttura operativa (M=1.57);
- il coordinamento della programmazione didattica (M=1.71);
- la cooperazione con i docenti nella programmazione (M=1.81)
- la promozione e il coordinamento dell'innovazione tecnologica e professionale (M=1.82);
- la verifica dei processi di apprendimento in rapporto agli stage (M=1.83).

A questa domanda del questionario hanno risposto solo i 308 operatori con esperienza del CS e si è avuto un numero consistente di non risposte anche negli items con le medie aritmetiche ponderate più considerevoli. Gli operatori del Nord tendono ad accentuare tale giudizio (cfr. tav. 27).

La valutazione che si è chiesta al campione doveva essere misurata sul dato oggettivo delle funzioni previste dal Contratto; poiché la prima modalità raccoglie maggiori consensi si è portati a dedurre che la crescita formativa del CFP venga valutata in termini di comunicazione ed interscambio tra società della produzione ed ambiente della FP piuttosto che in riferimento agli aspetti più direttamente metodologico-didattici.

Nel questionario non è stata offerta una definizione di «crescita formativa», di conseguenza ogni rispondente ha dovuto operare una relazione tra ciò che egli intende con tale formula e quanto elencato nel Contratto. L'alto numero di non risposte, pari ad un terzo nel primo item (che, come si è visto sopra, non si riscontra nella dom. 27 in cui si indagava sull'utilità del CS circa la realizzazione delle proprie attività nel CFP), potrebbe significare che non vi è una corrispondenza esatta tra i due termini; vale a dire, l'utilità del CS quanto a crescita formativa del CFP è piuttosto discutibile anche includendo il collegamento società-FP. Ciò non vuol dire che la nuova funzione non sia «utile» in assoluto (tra l'altro sarebbe in contraddizione con i risultati della dom. 27 appena citata), ma solo che con ogni probabilità tale elemento merita altre forme, altri contenuti per essere meglio misurato.

TAV. 27 - Valutazione da parte degli operatori con esperienza dell'opera del CS in termini di utilità alla crescita formativa del CFP, rispetto alle funzioni previste dal Contratto, per ripartizione geografica (dom. 30) (in M)

ATTIVITA' CONTRATTUALI	TOTALE	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA		
		N	C	S
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	1.57	1.41	1.56	1.91
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	1.71	1.69	1.63	1.85
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	1.81	1.79	1.69	2.00
4. Procedo alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	1.83	1.73	1.71	2.17
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	1.98	1.93	2.07	1.98
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	1.90	1.81	2.02	1.93
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	1.82	1.78	1.85	1.84
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	1.98	1.65	2.23	2.27
9. Altro	2.75	2.00	0.00	3.50

3.6. Dimensione prospettica

La penultima dimensione esaminata dalla ricerca è stata mirata al futuro allo scopo di individuare gli sviluppi che la funzione del CS potrà assumere in seguito, anche tenendo conto del cambiamento in atto nel contesto della società italiana.

L'attuale CCNL prevede attività specifiche per la funzione di CS, attività che in questo sondaggio sono state più volte presentate agli intervistati per coglierne elementi di fattibilità e di soddisfazione; da ultimo si è chiesto agli operatori se nel futuro sarebbero dell'opinione di apportare delle modifiche a quanto il CCNL stabilisce per il CS. In generale gli inchiestati ritengono che

ci sia poco da cambiare: la media ponderata si situa tra abbastanza e poco con una chiara tendenza verso il secondo tipo di valutazione (cfr. tav. 28). Va aggiunto che entro questo trend globale gli operatori con esperienza del CS sono più favorevoli al cambiamento, degli inchiestati senza tale esperienza, su tutti i compiti indicati; anche se non in forma così estesa, i soggetti dell'Italia meridionale e centrale sono più critici dei residenti al Nord.

TAV. 28 - Modifiche alle attività previste dal CCNL per il CS (dom. 31) (in M)

ATTIVITA' DEL CS DA MODIFICARE	TOTALE	ESPERIENZA DEL CS	
		Sì	No
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	2.81	2.74	2.91
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	2.88	2.88	2.96
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.78	2.68	2.93
4. Procedo alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.74	2.69	2.80
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.78	2.70	2.91
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.89	2.82	2.99
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.91	2.78	3.09
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.64	2.49	2.84

Venendo ai singoli items, il compito più bisognoso di modifica (sempre nel quadro dell'orientamento generale ai ritocchi marginali) riguarda l'utilizzo delle risorse disponibili sia all'interno che all'esterno del CFP (M=2.64); anzi, è l'unico caso in cui tra gli operatori con esperienza la media si sposta tendenzialmente verso l'abbastanza (M=2.49). Sul gradino successivo si collocano 4 attività: verifica dei processi di apprendimento in relazione agli stage

(M=2.74); cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche (M=2.78); proposta di strumenti didattici (M=2.78); raccordo con le imprese (M=2.81). La media coincide quasi con il poco riguardo a: il coordinamento della programmazione didattica (M=2.88); la promozione e il coordinamento dell'innovazione metodologico-didattica (M=2.89) e di quello tecnologico-professionale (M=2.91).

Nel questionario del CS è stata inserita una domanda nuova rispetto al precedente del CP allo scopo che gli inchiestati, oltre a pronunciarsi sulle modifiche ai compiti previsti dal CCNL, prendessero posizione su nuovi compiti da introdurre. Pertanto, gli operatori sono stati richiesti di esprimere il loro grado di accordo su alcune attività che contrattualmente potrebbero essere contemplate circa la funzione del CS nella nuova trattativa per il rinnovo del CCNL della FP. Diversamente dal caso delle modifiche, si è registrato un forte consenso alla introduzione di almeno tre compiti su quattro. Il 60% circa (M=1.34) è totalmente d'accordo che nel CCNL si stabilisca che il CS individua e ordina, insieme agli altri operatori, un percorso adeguato all'itinerario formativo progettato (cfr. tav. 29). Secondo quasi il 50% che esprime un accordo totale (M=1.34) si dovrebbe contemplare che il CS decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici. Per una percentuale di poco inferiore (46.6% e M=1.50) va introdotto che il CS utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali. Le tre prese di posizione confermano le grandi funzioni del CS, focalizzandole meglio e cioè: il coordinamento didattico concentrandolo sul percorso formativo individuale, la promozione dell'innovazione sull'adeguamento degli itinerari didattici ai processi produttivi e il raccordo con le imprese sugli aspetti educativo-formativi.

Solo un quarto degli intervistati (25.9%; M=1.92) è totalmente d'accordo con l'introduzione di un'enfasi sul processo: il CS considera tutte le fasi della produzione, distribuzione, vendita dell'articolo realizzato. Tale dato è confermato dai risultati della domanda successiva sul cambiamento di denominazione del CS. Solo il 15% ritiene che questa debba essere mutata in coordinatore di processo; più di un terzo (36.2%) è invece favorevole alla conservazione della dizione di CS e tale percentuale sale al 43.2% tra gli operatori con esperienza del CS, rafforzando il peso del consenso allo «status quo» (cfr. tav. 30). Il 30% circa esprime perplessità circa il quesito proposto.

Le figure professionali con cui il CS dovrà prevalentemente lavorare in futuro sono in primo luogo i docenti (tre quarti circa degli intervistati totalmente d'accordo e M=1.20), il direttore (quasi due terzi e M=1.23) e il CP (più della metà e M=1.31): costituiscono i tre poli di riferimento principali

dell'azione collegiale del CS (cfr. tav. 31). In seconda posizione si collocano il vicedirettore o coordinatore di Centro (il 40% e M=1.55) e il rilevatore del mercato delle dinamiche del mercato del lavoro (il 40% circa e M=1.59).

TAV. 29 - Attività da introdurre nel CCNI, in occasione del rinnovo contrattuale (dom. 33.1) (in %)

ATTIVITÀ	SONO D'ACCORDO			
	Totale	In parte	Per nulla	NR
1. Utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali	46.6	35.2	3.7	14.5
2. Individua ed ordina, insieme agli altri operatori, un percorso didattico adeguato all'itinerario formativo progettato	58.7	24.5	2.2	14.6
3. Decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici	49.5	31.0	2.9	16.7
4. Considera tutte le fasi della produzione, distribuzione, vendita dell'articolo realizzato	25.9	34.4	19.2	20.6
5. Altro	0.7	0.3	0.7	98.3

Ultimi in graduatoria sono il documentalista (M=2.05), l'istruttore e il rilevatore del Fondo Sociale Europeo (M=2.10), l'addetto all'office automation (M=2.15) e il responsabile dei servizi generali di segreteria (M=2.17); l'accordo degli intervistati è in questo caso solo parziale. In posizione intermedia si collocano il tutor (M=1.66), l'analista orientatore (M=1.72), lo staff della sede regionale dell'Ente (M=1.85) e lo staff del servizio territoriale attivato dall'Ente locale (M=1.85). Il consenso a che il CS lavori in futuro con tali figure si situa fra l'accordo totale e il parziale con tendenza verso la seconda modalità di valutazione.

TAV. 30 - Opinioni circa il cambio della denominazione di CS in «coordinatore di processo»: totale e secondo l'esperienza del CS (dom. 34) (in %)

LA DENOMINAZIONE DI CS	TOTALE	ESPERIENZA DI CS	
		Sì	No
1. dovrebbe essere mantenuta così com'è	36.2	43.2	28.6
2. dovrebbe essere cambiata in «Coordinatore di processo»	15.6	16.6	4.6
3. non so	29.4	25.3	33.9
NR	18.7	14.9	22.9

TAV. 31 - *Figure professionali con cui il CS dovrebbe lavorare in futuro, totale e secondo l'esperienza a meno di CS (dom. 35) (in M)*

CON CHI LAVORERA' IL CS	TOTALE	ESPERIENZA DI CS	
		Si	No
1. il tutor	1.66	1.60	1.73
2. i docenti	1.20	1.19	1.21
3. l'analista orientatore	1.72	1.75	1.68
4. il documentalista	2.05	2.07	2.03
5. il rilevatore delle dinamiche del mercato del lavoro	1.59	1.61	1.58
6. l'operatore per l'integrazione dei disabili	1.70	1.71	1.69
7. l'istruttore e il rilevatore del Fondo Sociale Europeo	2.10	2.13	2.05
8. l'addetto all'office automation	2.15	2.17	2.14
9. il direttore	1.23	1.21	1.26
10. il coordinatore progettista	1.31	1.33	1.19
11. il responsabile dei servizi generali e di segreteria	2.17	2.22	2.12
12. lo staff della sede regionale dell'Ente	1.85	1.94	1.73
13. lo staff del servizio territoriale attivato dall'Ente locale (Regione, Provincia, Comune)	1.85	1.91	1.79
14. il vicedirettore o coordinatore di centro	1.55	1.62	1.47

Dagli incroci emerge che gli operatori con esperienza di CS sono meno favorevoli alla collaborazione con lo staff sia dell'Ente di formazione sia dell'Ente locale che non gli inchiestati senza. Gli intervistati del Nord appaiono più orientati ad estendere la cooperazione e gli operatori del Sud a limitarla.

3.7. Dimensione formativa

Nell'elaborare gli strumenti di indagine, l'équipe di ricerca si è soffermata sulla opportunità di sondare quali requisiti dovrebbero essere indispensabili per l'esercizio della funzione del CS. Costui o costei dovrebbe senz'altro possedere alcune abilità più di altre e avere esperienze/competenze accertate anche dal conseguimento di titoli di studio formali.

La domanda sulle qualità/abilità ha ricevuto da parte degli inchiestati delle indicazioni molto disperse, per cui non risulta facile individuare degli orientamenti precisi (cfr. tav. 32). Per cercare di superare tale difficoltà, si è tenuto conto di più di un parametro di riferimento: cioè non solo delle medie, ma anche delle percentuali di prima scelta e delle non risposte.

In base a tali indicatori si può dire che la managerialità costituisca la qualità/abilità che il CS dovrebbe principalmente possedere: in ciò si riscontra piena coincidenza con le risposte ottenute a una simile domanda circa il CP (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991, pp. 101-103). Al secondo posto viene segnalata la mediazione che ottiene più attenzione rispetto al CP (dove

era in quarta posizione) ed è comprensibile tenuto conto del compito primario di coordinamento che deve svolgere il CS. Al terzo gradino si situano cinque qualità/abilità: responsabilità, innovazione, analisi, programmazione didattica e collaborazione. Innovazione ed analisi si riscontrano anche nel caso del CP e in posizione superiore; responsabilità e collaborazione sono ancora connesse con il coordinamento e la relativa autorità istituzionale di cui gode il CS, mentre la programmazione si riferisce al punto focale del suo coordinamento che è appunto la programmazione didattica.

Si notano alcune *differenze* interessanti tra intervistati con esperienza e senza esperienza di CS, anche se non mutano il quadro generale dei trends. I primi accentuano la mediazione, la responsabilità e la collaborazione, cioè tutte abilità/qualità che si riferiscono al coordinamento, mentre i secondi sottolineano la programmazione didattica.

Si è poi chiesto a tutti gli intervistati in che misura fossero d'accordo con i due requisiti per l'accesso alla funzione di CS, previsti nell'attuale CCNL. La preferenza va chiaramente per il diploma di SSS completato da due anni di esperienza di lavoro specifico o di stage aziendale e da un corso di formazione: di fatto il 42.9% del campione è totalmente d'accordo e la M presenta un valore di 1.55 (cfr. tav. 33). Invece, la laurea con l'aggiunta di due anni, anche discontinui, di esperienza di lavoro specifico trova del tutto consenziente neppure un terzo del campione (29.6%; M=1.85).

TAV. 32 - *Qualità/abilità che il CS dovrebbe possedere: totale, secondo l'esperienza del CS e prima scelta (dom. 36) (in M e in %)*

QUALITÀ/ABILITÀ DEL CS	TOTALE	ESPERIENZA CS		PRIMA SCELTA	SCELTA NR
	M	SI	No	SI	
		M		%	
01. mediazione	1.75	1.69	1.82	14.1	73.6
02. managerialità	1.55	1.59	1.51	17.5	69.4
03. sintesi	2.17	2.24	2.07	3.9	83.7
04. innovazione	2.04	2.02	2.05	5.8	81.0
05. criticità	1.84	1.90	1.71	3.2	92.7
06. democrazia	1.91	1.86	1.96	3.6	90.8
07. pubbliche relazioni	2.18	2.25	2.09	3.2	83.7
08. analisi	2.04	2.09	1.98	5.3	83.3
09. precisione	1.95	2.03	1.97	1.4	92.7
10. autonomia	2.23	2.22	2.25	1.5	92.5
11. intuizione	2.02	2.00	2.04	2.6	92.0
12. creatività	2.24	2.26	2.23	2.6	85.4
13. responsabilità	1.96	1.85	2.07	8.0	77.6
14. flessibilità	2.28	2.11	2.41	1.7	92.2
15. collaborazione	2.12	2.07	2.19	7.1	69.7
16. programmazione didat.	2.09	2.17	2.00	10.7	66.5

Gli incroci mettono in evidenza che gli operatori con esperienza del CS accentuano il loro disaccordo rispetto alla laurea, mentre gli inchiestati senza questa esperienza sottolineano l'opportunità di mantenere ambedue i requisiti. I soggetti del Sud sono più favorevoli al diploma e meno alla laurea che, invece, trova più consenso al Centro; il Nord esprime un maggiore disaccordo rispetto al diploma.

TAV. 33 - *Accordo con i requisiti di accesso alla funzione di CS elencati nel CCNL (dom. 37) (in %)*

REQUISITI DI ACCESSO ALLA FUNZIONE DI CS	SONO D'ACCORDO			
	Totale	In parte	Per nulla	NR
1. Laurea più due anni, anche discontinui, di progressa esperienza di lavoro specifico	29.6	32.8	17.7	19.9
2. diploma di scuola secondaria di II grado più due anni di esperienza di lavoro spe- cifico o stage aziendale adeguato più corso di formazione nel quadro della programmazione regionale	42.9	34.4	5.4	17.3

Gli intervistati sono stati invitati a pronunciarsi sui requisiti di accesso non soltanto in relazione all'esistente, ma anche in prospettiva di futuro. I requisiti culturali e professionali sono definibili in termini di: esperienza, competenza e preparazione. Di queste tre aree quella che riscuote più consensi è la prima: l'esperienza circoscrivibile nell'insegnamento, cioè l'esperienza di docenza (77.2%) (cfr. tav. 34). L'alternativa viene più accentuata da chi ha meno esperienza di insegnamento (82.7%) ed è meno sottolineata dagli operatori dei CFP pubblici (68.2%). A conferma di questo orientamento va ricordato che al quarto, quinto e sesto posto si collocano altre esperienze connesse alla prima quali quelle nella valutazione e nella verifica (33.3%), nel lavoro come CS senza riconoscimento (32.2%) e nella conduzione degli stage (31.3%). Al contrario l'esperienza manageriale riceve consensi da appena un quarto degli intervistati.

La seconda modalità più scelta è quella delle competenze di lettura e di interpretazione della domanda del territorio (49.7%). È sottolineata al Nord (55.2%), tra le donne (55.1%) e tra quanti non riscontrano difficoltà nella realizzazione della funzione del CS (54.7%).

La terza alternativa che accoglie più opzioni riguarda la preparazione, ma non la cultura generale di livello universitario che si situa appena all'ottavo posto con un 22.6%, quanto piuttosto la conoscenza di organizzazione azien-

dale (42.9%). Item questo indicato prevalentemente al Nord (49.8%) e tra quanti non riscontrano difficoltà nella realizzazione della funzione di CS (54.7%).

Vengono invece poco valutate sia l'esperienza di ufficio tecnico (15.6%) e soprattutto le competenze economico-amministrative (9.7%).

TAV. 34 - *Requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CS in prospettiva di futuro* (dom. 38) (in %)

REQUISITI DI ACCESSO AL RUOLO DI CS	TOTALE
01. conoscenza di organizzazione aziendale	42.9
02. esperienza di docenza	77.2
03. esperienza di ufficio tecnico	15.6
04. cultura generale di livello universitario	22.6
05. competenze economico-amministrative	9.7
06. competenze di lettura e di interpretazione della domanda del territorio	49.7
07. esperienza manageriale	26.9
08. esperienza nella valutazione e nella verifica	33.3
09. esperienza di stage	31.3
10. esperienza di lavoro come Coordinatore di settore senza riconoscimento	32.2
11. altro	3.2
NR	7.7

La metà circa degli intervistati ritiene che il diploma di SSS sia titolo sufficiente per divenire CS; il 40% quasi è invece dell'opinione che sia necessaria una laurea (cfr. tav. 35). Molto più chiaro risulta l'orientamento circa l'area degli studi: i due terzi circa tra sostenitori del diploma e della laurea optano per l'ambito tecnico-professionale. Il favore per il diploma cresce al Sud (59.7%), fra i docenti dell'area tecnico-operativa (57.7%), nel sottocampione degli uomini (54.9%) e tra i diplomati (56%); il sostegno per la laurea aumenta al Nord (44.4%), fra i docenti di Cultura generale (54.8%), tra le donne (53.2%) e fra i laureati (51.7%).

TAV. 35 - *Titolo di studio necessario per diventare CS* (dom. 39) (in %)

TITOLO DI STUDIO	TOTALE
1. diploma in area umanistico-scientifica	5.3
2. diploma in area tecnico-professionale	43.0
3. laurea in area umanistico-scientifico	16.3
4. laurea in area tecnico-professionale	23.1
NR	12.2

Per quasi il 60% degli intervistati la formazione in servizio del futuro CS dovrà essere a tempo pieno, per la metà circa deve includere un corso di formazione specifica e per quasi il 40% privilegiare la formazione professionale (cfr. tav.36). Il Sud (66.3%) accentua la prima caratteristica, il Nord (53.8%) e le donne (56.9%) la seconda, e il Sud (46.4%), i docenti dell'area tecnico-operativa (44.1%) e gli uomini (42.4%) la terza. Ottengono un sostegno non marginale anche l'esperienza di lavoro (29.9%) e lo stage aziendale (27.4%). Pochi sono in favore del tempo parziale (18.5%) e del privilegiare la formazione umanistico-scientifica (11.1%).

TAV. 36 - *Caratteristiche della formazione in servizio del futuro CS (dom. 40) (in %)*

CARATTERISTICHE FORMAZIONE IN SERVIZIO	TOTALE
1. essere a tempo pieno	58.5
2. essere a tempo parziale	18.5
3. contemplare lo stage aziendale	27.4
4. prevedere l'esperienza di lavoro	29.9
5. includere un corso di formazione specifica	46.3
6. privilegiare la formazione umanistico-scientifica	11.1
7 privilegiare la formazione tecnico-professionale	37.2
8. altro	2.0
NR	8.8

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Rosario Salerno

AA.VV. (Coordinamento di MARIN ROZERA), *Rapporto ISFOL sulle attività di orientamento realizzate da Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni*, Materiali 1991, Ed. Maggioli, Rimini, 1992.

L'impostazione del presente Rapporto si configura con la caratteristica fondamentale di essere una documentata «*fonte di riflessione in prospettiva operativa*» per una realizzazione non più procrastinabile di servizi di orientamento, istituzionalmente coordinati, su tutto il territorio italiano.

Nell'analisi introduttiva si pone l'accento sull'unitarietà profonda degli interventi orientativi, che hanno progressivamente preso atto della *centralità della persona* con le sue esigenze, aspirazioni e condizionamenti, nell'ottica educativa di «metterla in grado di effettuare scelte consapevoli». Si evidenzia l'evoluzione del concetto della «*continuità dell'orientamento*» come il «processo di formazione permanente che caratterizza oggi il destino sociale degli individui»:

a - come «*sostegno alla transizione*» per tutti i ceti sociali, giovani, adulti, ed extracomunitari, «esteso a tutti gli aspetti della vita nelle forme di una più ampia socializzazione che investe interessi culturali, affettivi e di relazione», e

b - come «*mezzo di prevenzione*» di stati di disagio sia scolastico che lavorativo.

Viene poi presentata una precisa disanima sulla scuola e la formazione professionale insistendo sulla centralità della formazione scolastica e sulla valenza orientativa del «Progetto 92» sull'istruzione professionale.

Una dettagliata e critica analisi dell'*utenza potenziale dell'orientamento*, sia nei percorsi formativi che fuori dalla formazione, senza trascurare le difficoltà dovute alla caren-

za d'informazione, offre lo spunto ad alcune considerazioni di notevole interesse pedagogico e pratico:

1 - Pur rappresentando la scuola, nonostante la perdita della sua conclamata centralità nella società di oggi, «uno dei pochissimi (e forse l'unico) momenti e occasioni di aggregazione istituzionale» specificamente rivolti ai giovani, essa soffre ancora di un «isolamento dal contesto in cui opera», reso tanto più incisivo, nel processo di formazione, dalla 'pratica' sostanzialmente diffusa di un lavoro 'solitario' dei docenti che raramente si confronta sull'azione formativa complessiva, sul *prodotto* che si realizza e sul *contesto* in cui e per cui opera.

Il che penalizza nel singolo studente «la possibilità di costruire nel tempo e sostenere un proprio 'progetto' formativo, professionale, di vita; in breve, penalizza proprio l'azione orientativa della scuola».

2 - Nonostante questi vincoli strutturali e di prassi consolidate, (che non fanno pensare a mutamenti in tempi brevi) specie nella scuola secondaria, vengono ipotizzate alcune direzioni per «azioni possibili» di orientamento, volte a fornire più strumenti di controllo a docenti ed allievi, e cioè:

— una maggior presa di coscienza della situazione generale e di contesto della scuola e della sua azione complessiva;

— un'accoglienza positiva degli allievi in entrata, con prove d'ingresso per evidenziarne precocemente bisogni e carenze, con informazioni più precise sui percorsi di studio che stanno per intraprendere e sulle competenze, impegni e capacità che richiedono, ecc.

— un adattamento e sostegno ai singoli per promuovere quelle capacità di auto-orientamento e di scelta anche su altri versanti di studio o di lavoro.

Un'altra sezione del Rapporto è dedicata all'esame dei sistemi di orientamento dei paesi comunitari, per un costruttivo confronto sulla struttura ed il funzionamento dei servizi di orientamento, sulla documentazione ed il sistema informativo ed, in particolare, sulla formazione degli operatori dell'orientamento.

Nella terza parte si esamina l'ipotesi di una *rete per l'orientamento* che faccia diventare «sistema» i servizi di orientamento, in modo da creare un «sapere comune» sull'orientamento, necessario a migliorarne quell'efficacia, efficienza e produttività di cui si ha indelegabile urgenza. Le modalità indicate sono:

— valorizzazione dell'esistente, pubblico e privato-sociale

— la formazione degli operatori

— la strutturazione generale dell'informazione.

Completano il Rapporto una rassegna di contributi ed esperienze significative sull'orientamento ed una rassegna dei più importanti documenti legislativi, nazionali e regionali, che rappresentano il *polso «innovativo»* dell'attuale vitalità italiana in tema di orientamento.

Impreziosisce, infine, tutto il Rapporto, un'abbondante ed aggiornata bibliografia italiana ed estera, assai utile per l'adeguamento alle tematiche attualmente dibattute in tema di orientamento e di realizzazione di progetti orientativi.

Nell'insieme il Rapporto costituisce un «utile manuale di orientamento» per un aggiornamento sugli sviluppi legislativi, tecnici e operativi italiani in cammino verso l'attesa legge quadro sull'Orientamento.

(Mario Viglietti)

BACCARIELLO LORENZO (a cura di), *Quale laurea?*, in «Progetto Giovani»: Orientamento/Scuola/Lavoro, 1992/1, Lauriana, Ceva 1992, pp. 188.

La editrice Lauriana (via Viola 10, 12073 Ceva (CN), tel. 0174/72.13.63), nell'ambito del «Progetto Giovani», pubblica questo agile volumetto, con l'intento di offrire a coloro che si affacciano al mondo dell'Università una serie di informazioni rivolte ad orientare nella scelta del percorso di studi più consentaneo ai «gusti» e alle capacità di ciascuno e con maggiori prospettive di impiego.

L'*«introduzione»* — diluita in tanti riquadri all'interno del testo — raccoglie le più comuni notizie sul mondo universitario, come le modalità per l'iscrizione e per la scelta della sede, le possibilità di studi all'estero e l'accesso alle borse di studio, la compilazione del piano degli studi e della tesi di laurea, il senso degli esami di «sbarramento», l'importanza e la conoscenza delle lingue e del computer e tutto un altro insieme di utili consigli.

Il *primo capitolo* è dedicato alla rassegna dei corsi di laurea, fatta in ordine alfabetico. La scheda di ogni corso riporta: il titolo di ammissione richiesto, la durata del corso e il numero degli esami da sostenere, le sedi, le discipline, gli eventuali indirizzi, i relativi corsi parauniversitari. Particolare utilità riveste, soprattutto, la segnalazione dei tassi di abbandono, degli sbocchi professionali e delle prospettive occupazionali attualmente registrati nei vari corsi di laurea.

Nel *secondo capitolo* («L'Italia delle Università») viene riportata la distribuzione geografica dei corsi di laurea e dei diplomi universitari presenti sul territorio nazionale: indirizzo e numero telefonico delle sedi (centrali e decentrate) e delle opere universitarie annesse, facoltà e relativi indirizzi, scuole parauniversitarie.

Di queste ultime, dette anche «lauree brevi» o «minilauree», in seguito alla legge 341/90, nel *terzo capitolo* si presenta una abbondante raccolta. Detti corsi sono ordinati per settori: agricoltura e alimentazione, arte e artigianato, settore tecnico-industriale, servizi culturali e sociali, settore paramedico. Di ogni corso vengono riportate le condizioni di accesso, la durata (2 o 3 anni), le sedi universitarie in cui attualmente si svolgono o si prevede che si svolgeranno, il «collegamento» con i relativi corsi normali di laurea, le prospettive occupazionali.

Il manuale è rivolto non solo agli aspiranti universitari, ma anche a quanti sono impegnati in servizi di informazione e di orientamento per la scelta della professione.

BOCCA GIORGIO, *Pedagogia e lavoro*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 149.

Nella collana «Quaderni di Skill», a cura dell'ENAIIP e diretta da Dario Nicoli, viene pubblicato il presente volume con la prefazione di Giovanni Rossi e la presentazione di Arrigo Boccaletti e Silvio Peverelli.

Il testo, collocandosi all'interno di una branca forse poco conosciuta delle discipline pedagogiche — la pedagogia sociale — cerca di dar conto dei fondamenti e dei progressi della riflessione sulle principali tematiche della formazione professionale e del rapporto fra formazione professionale, educazione ed educazione permanente, riportando la vasta problematica della formazione al lavoro nel più ampio dibattito pedagogico e della educazione di tutto l'uomo.

Tale problematica, all'interno del volume, si articola in una *triplice direzione*, e precisamente:

— se esiste uno specifico punto di vista, definibile come «pedagogico», nello affrontare lo studio del lavoro industriale;

— se appare oggi possibile produrvi una progettualità formativa che possa superare il ruolo dominante della tecnologia quale unica forma di razionalità in grado di modellare il lavoro umano;

— e se tale ipotesi appare realizzabile, quali ne sono gli influssi sui tradizionali campi della educazione istituzionale e della formazione professionale dei lavoratori in senso lato.

L'interesse specifico per il lavoro ha costituito una costante all'interno delle riflessioni degli autori di pedagogia lungo il corso degli ultimi secoli: un dibattito ricco e complesso che rivela come la categoria del lavoro fosse venuta a svolgere un suo ruolo all'interno della progettualità educativa.

L'avvento della industrialismo, però, ha proposto un modo nuovo e caratteristico di concepire ed organizzare il lavoro produttivo. Articolata all'interno di una cultura di matrice positivista cui si associa, soprattutto negli USA, l'affermazione di una concezione «finanziaria della produzione, tale concezione influisce decisamente sulla riflessione pedagogica, sottraendole man mano gli spazi per l'esercizio della propria analisi e progettualità sul tema centrale del lavoro industriale e spingendola verso una visione neoumanistica del raccoglimento interiore quale difesa della vera *humanitas* dalla alienazione disumanizzante del lavoro esteriore» (p. 26).

Il testo tenta di costruire opportune riflessioni circa la possibilità di una *pedagogia del lavoro industriale* a partire da una domanda di fondo sulla competenza del pensiero pedagogico ad occuparsi di tale tema, uscendo dal suo ambito preferito della formazione scolastica, e soprattutto sulla effettiva utilità di una tale operazione ai fini dell'ampliarsi degli orizzonti della progettualità educativa.

Ciò sembra valere soprattutto in questi ultimi anni in cui il lavoro viene a proporsi, al di là della pura istruzione professionale, quale possibilità concreta della realizzazione di esperienze formative per adolescenti, giovani ed adulti, nella ipotesi della educazione «aperta» quale esigenza di pervenire al superamento della stretta identificazione della scuola come unico ambito deputato alla formazione. La moltiplicazione dei livelli e delle barriere che connotano i percorsi formativi e lavorativi tende, infatti, a produrre un effetto di dispersione delle risorse umane, con una perdita netta per i soggetti interessati e per l'intero sistema.

A partire da questa acquisizione, si è andata abbandonando una certa impostazione «ingegneristica» della organizzazione del lavoro e della formazione, che concepiva il soggetto umano come un semplice elemento che doveva comunque adeguarsi ad un meccanismo che in definitiva lo trascendeva imponendogli i propri imperativi. Oggi, nelle organizzazioni lavorative, si va diffondendo una visione «cognitiva» dell'attività umana. Tale visione intende gli ambiti di lavoro come luoghi nei quali i diversi flussi informativi e le opportunità di esperienza consentono alle persone una capacità progressiva di accrescimento della propria cultura professionale, un rafforzamento della propria personalità, superando, così, quella mancanza di una visione antropologica che è anche mancanza di prospettiva educativa. In tal modo la realizzazione della persona viene centrata sullo sviluppo del potenziale individuale di ognuno (vocazione) e sulla capacità dei docenti-formatori di progettare percorsi professionalizzanti di assunzione di ruoli lavorativi e professionali.

Una adeguata strategia formativa, pertanto, e una visione della figura del lavoratore tendenzialmente dotato di professionalità e, per questo, soggetto portatore di risorse per il cambiamento in vista del benessere collettivo possono costituire elementi per un approccio educativo — «pedagogico» — al problema del lavoro e della formazione ad esso connessa.

Il volume si apre con una rassegna, curata da Cesare Scurati, delle *vicende e delle prospettive* degli andamenti e delle posizioni che hanno via via contrassegnato lo svolgersi del dibattito pedagogico sul lavoro come forma educativa ed insieme come obiettivo terminale dei processi educativi.

Ne emerge, da un lato, un atteggiamento criticamente costruttivo del pensiero pedagogico nei confronti di un lavoro produttivo industriale che, per parte sua, sta evolvendo verso nuove forme di organizzazione umana e tecnologica e, dall'altro, un orientamento che va verso la integrazione e la armonizzazione fra educazione, curricoli formativi ed esperienze di lavoro.

Seguono *sette capitoli*, molto densi, nei quali la tematica del rapporto fra pedagogia e lavoro viene sviluppata attorno a *tre nuclei* principali:

— la dimensione antropologica del lavoro e la pedagogia come scienza progettuale al cui interno è ipotizzabile il lavoro come oggetto di progettazione intenzionale dell'esistenza dell'uomo;

— la formazione al lavoro, e la formazione professionale in particolare — fra tradizione e innovazione —, come dimensione strategica per una pedagogia del lavoro;

— la formazione al lavoro all'interno di un progetto di educazione permanente come strategia di valorizzazione delle risorse umane nella prospettiva della costruzione di una pedagogia del lavoro.

In questo ultimo nucleo, particolare rilievo viene assegnato al compito «educante» di tutta la comunità civile e sociale, compresa la realtà industriale; alla formazione di base e alla formazione alla disoccupazione; al potere socializzante della «esperienza lavorativa»; al rapporto fra istruzione e formazione professionale; al ruolo dell'insegnante-formatore all'interno di una «pedagogia dei progetti»; alla formazione a distanza.

Il volume, arricchito di una bibliografia specifica, si rivela carico di spunti e fecondo di contributi sia per coloro che hanno il compito di governare e regolare il sistema di FP, sia per coloro che vi operano con compiti gestionali, formativi ed organizzativi.

SERGIO PIGHI (a cura), *Vivere oggi: la società policentrata*, «Il Moschino», Verona 1992, pp. 124.

Curato da Sergio Pighi, viene pubblicato, in buona veste tipografica, il presente volume, frutto di vent'anni di esperienza della *Comunità dei Giovani* di Verona.

Nella separazione che oggi spesso contrappone, anche in maniera polemica, chi opera nel concreto e chi teorizza sul vissuto della gioventù ferita (marginale e/o deviante), la pubblicazione vuole porsi come un tentativo e un contributo per colmare il vuoto esistente fra teoria e prassi della devianza e della marginalità.

Essa nasce per offrire una risposta innanzitutto alla esigenza di riflessione dei membri stessi della Comunità, singolarmente e come gruppo; nello stesso tempo, il libro mira a socializzare con altri operatori nel campo giovanile proposte, esperienze ed interventi educativi.

Nella introduzione viene, pertanto, precisato che ciò che interessa non sono tanto i numeri quanto l'enucleazione dei problemi: problemi che, pur supportati da una documentata bibliografia, sono, volutamente, solo «accennati», quasi a costituire un indice per ulteriori ampliamenti e ad aprire un dibattito che, partendo dall'ambito più generale nazionale, passi a quello più particolare della realtà regionale e locale.

Sempre nella introduzione, viene presentato un interessante elenco delle «parole», a mo' di vocabolario, che saranno usate nel testo, onde precisare il più possibile quello che si intende dire con esse. La descrizione di «parole», come cultura, valore, società, potere, consumismo, povertà, marginalità, abbandono, disagio giovanile, rischio, delinquenza, delinea l'ambito ed il contesto dentro cui si muovono le riflessioni della *Comunità dei Giovani* di Verona.

Il libro si articola in due parti, di cui la prima può essere considerata come una grande premessa.

Uno sguardo generale al mondo contemporaneo, da Verona al Veneto, all'Italia, al dopoguerra, alla attuale società complessa e policentrica; una valutazione critica delle indagini sulla condizione giovanile, con l'evidenziazione della situazione di frammentazione in cui vivono i giovani; le caratteristiche generali della adolescenza e la presentazione della carta d'identità degli adolescenti e dei compiti dei genitori e degli educatori nei loro riguardi; un quadro sui giovani verso il 2.000; gli effetti della subcultura del privato e della irrazionalità; le cause del disagio e della devianza giovanile, sono i temi che ne costituiscono il contenuto.

La seconda parte è più direttamente dedicata al «fenomeno» della tossicodipendenza. Esso viene ricondotto al rapporto fra contestazione e droga, fra droga e devianza, droga e malattia o disadattamento, droga e consumismo e moda, e alla percezione sociale che esperti, giovani e genitori, con particolare riferimento al contesto veneto e veronese, hanno del «fenomeno».

Viene, quindi, analizzata l'evoluzione del fenomeno della tossicodipendenza dagli anni della contrapposizione drogato-società (anni '70) agli anni della «compatibilità» e del dialogo società-drogato (anni '80).

Segue una esauriente classificazione delle principali droghe, dal punto di vista farmacologico e medico, e l'esposizione della legislazione e della normativa sulla tossicodipendenza e sulla carcerazione ad essa relativa.

L'ultima parte del volume è dedicata alle possibilità e alle difficoltà del recupero dei tossicodipendenti, alle tappe del cammino nella droga, e alla evoluzione storica ed ideologica dei Programmi d'Intervento per la prevenzione, la cura ed il recupero dei drogati: il rapporto soggetto/sostanza, soggetto/famiglia, soggetto/ambiente e le metodologie di intervento attivate dai servizi socio-sanitari e dalle varie Comunità Terapeutiche sono presentati nei vari aspetti, evidenziando caratteristiche comuni e differenze.

La storia della Comunità dei Giovani di Verona, dalla sua fase spontaneistica (1972), alla fase organizzativa e al suo momento di consolidamento e di attuale sviluppo articolato, conclude il volume.

Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento, Roma, CNOS/FAP, 1991, pp. 224 .

La ricerca si colloca all'interno del dibattito, avviato fin dalla metà degli anni '80, circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP. L'esigenza di un rinnovamento in questo campo nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al settore formativo. Dal punto di vista delle pressioni esterne vanno sottolineati i fenomeni di evoluzione sociale connessi all'inevitabile avanzamento di una società complessa come l'attuale, avanzamento di per sé caratterizzato da quella trasformazione dell'assetto produttivo del paese in cui la componente dell'innovazione tecnologica occupa un posto prioritario. Dal punto di vista delle pressioni interne, la riorganizzazione della FP all'insegna dei principi dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza postula necessariamente una nuova impostazione delle figure professionali.

Entro tale quadro ricco di luci e di ombre la presente ricerca che, finanziata dal Ministero del Lavoro, è stata realizzata dal Laboratorio «Studi e Ricerche» del CNOS/FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane/Formazione Aggiornamento Professionale) creato presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, si presenta come un'indagine di approfondimento e di taglio prospettico. Essa presuppone un cammino di studio teorico e di esperienza pratica su cui riflettere ulteriormente. L'indagine, invece, non intende effettuare un sondaggio di opinione di carattere meramente descrittivo; lo scopo è qualificativo, si mira cioè a identificare il nuovo per portarlo possibilmente a regime.

La ricerca si è svolta tra il gennaio e il novembre del 1991. Essa ha coinvolto un campione nazionale di 664 operatori della FP, stratificato per 7 Regioni dell'Italia Settentrionale (2 Regioni), Centrale (3) e Meridionale (2) che si caratterizzano per una maggiore presenza del CP all'interno della FP. A sua volta il totale è suddiviso in due sottocampioni: uno di 198 soggetti con esperienza di CP e un altro di 466 senza tale esperienza. In corrispondenza e sulla base delle ipotesi della indagine sono stati elaborati un questionario strutturato e due griglie per 15 testimoni privilegiati e poi si è proceduto alla loro applicazione nelle località e nei CFP scelti.

L'équipe di ricerca era composta da Sandra Chistolini, Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e da Umberto Tanoni del CNOS/FAP; ha diretto l'investigazione Guglielmo Malizia.

I risultati principali dell'indagine possono essere sintetizzati nelle seguenti proposizioni:

1. la domanda degli operatori della FP e dei testimoni privilegiati di introdurre il Coordinatore Progettista (=CP) è chiara ed inequivocabile: è utile, opportuno e necessario prevedere nella FP la funzione/figura del CP. Non mancano difficoltà alla sua messa in opera, anche se non sono molte, e al tempo stesso esistono evidenti condizioni facilitanti. Spetta all'Autorità regionale competente e agli Enti di formazione con la collaborazione di tutte le componenti della FP progettare e realizzare con urgenza l'inserimento più vasto possibile del CP nella FP;

2. gli operatori e i testimoni privilegiati si schierano a favore della concezione formativa del CP e, quindi, di un CFP inteso come comunità formatrice. Vengono respinte

altre formule come quella agenziale di un progettista di produzione o quella politico-organizzativa di un mediatore. Non è tuttavia esclusa la figura di un CP regionale e nazionale e viene accettata l'attribuzione di un compito di coordinamento al CP;

3. tre compiti del nuovo CCNL riscuotono i maggiori consensi sui diversi indicatori, anche se sono considerati abbastanza difficili da realizzare: l'elaborazione di progetti, la cura della loro attuazione e il trasferimento delle esperienze. Le maggiori perplessità si appuntano sull'articolazione delle unità didattiche, probabilmente perché la si considera di pertinenza dei docenti, e sul seguire gli aspetti del budget relativo ai progetti, forse poiché lo si ritiene di spettanza del direttore e degli amministratori. Una posizione mediana è occupata dall'organizzazione di periodi di formazione in situazione e dalla definizione degli interventi degli esperti, compiti sui quali si orienta una notevole domanda di modifiche, anche se solo parziali. Un andamento particolare si osserva a proposito del collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale: nei suoi riguardi si riscontra attesa, soddisfazione, apprezzamento dell'utilità e domanda di mantenerlo così com'è; di fatto, però, è il meno svolto e risulta il più difficile da realizzare. In conclusione l'impianto generale dei compiti come delineati dal CCNL sembra reggere abbastanza. Si raccomanda tuttavia una delimitazione più precisa di tutte le attività e la promozione di ricerche mirate circa la funzione di articolazione delle unità didattiche e sulla cura degli aspetti del budget per verificare l'opportunità o meno di mantenerle nella descrizione dei compiti del CP;

4. il CP deve trovarsi non solo nel CFP dove si opera, ma va collocato in tutti i CFP. Come si è già detto sopra, questa presa di posizione non esclude la presenza di un CP a livello regionale o nazionale;

5. sul piano dello status giuridico la ricerca fornisce solo indicazioni indirette. I dati sembrano dare sostegno all'idea di «teams» di operatori coordinati dal CP, che dovrebbe ricevere adeguati incentivi, piuttosto che a figure professionali con status definitivo;

6. le qualità/abilità che il CP dovrebbe principalmente possedere sono la managerialità, l'analisi e l'innovazione. I requisiti culturali e professionali di accesso si distribuiscono in tre aree: l'esperienza di docenza, la competenza di lettura e di interpretazione dei bisogni del territorio e una cultura generale di livello superiore. Infine, per esercitare la funzione di CP non basta una formazione iniziale, ma si richiede una formazione in servizio finalizzata.

(Guglielmo Malizia)